



**JOANA RAQUEL
SANTOS MARTINS**

**SISTEMAS DE ESCRITA E DIVERSIDADE: UM
ESTUDO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**



**JOANA RAQUEL
SANTOS MARTINS**

**SISTEMAS DE ESCRITA E DIVERSIDADE: UM
ESTUDO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação da Doutora Ana Isabel Andrade, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho à minha avó por, mais que ninguém, ter
sempre incentivado este meu percurso.

o júri

presidente

Prof. Doutora Maria Gabriela de Castro Correia Portugal
professora associada da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
professora associada da Universidade de Aveiro (orientadora)

Prof. Doutora Maria Teresa Bejarano Franco
Professora Doutora Contratada, Facultad de Educación, Universidad Castilla La Mancha,
Espanha

Agradecimentos

A realização deste trabalho de investigação revelou-se um percurso de muito crescimento, muitas aprendizagens, muito trabalho e de algumas dificuldades e angústias. Porque este caminho teria sido muito mais difícil de trilhar sem o acompanhamento de várias pessoas...

Aos meus avós, pelo esforço que realizaram por mim durante toda a vida e pelo amor e admiração que eu sei que nutrem por mim.

À minha mãe, por todos os sacrifícios que fez e continua a fazer por mim e pela confiança que sempre depositou nas minhas capacidades.

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Isabel Andrade, pela partilha de conhecimentos e, principalmente, pela disponibilidade e tranquilidade que me transmitiu.

Ao meu namorado, Filipe, pelas incansáveis palavras de apoio e incentivo, pelo ombro amigo, por todos os momentos em que me ajudou a seguir em frente e por acreditar em mim mais do que eu própria.

À minha colega de estágio, Susana Fernandes, por mais do que companheira deste percurso, se ter tornado uma melhor amiga, pelos desabafos, pelos momentos felizes, pelo apoio nos momentos menos bons e pelas vezes que demos a mão.

À minha prima, Dulce, pelas gargalhadas, momentos de divertimento e pelas vezes que deixou cair a máscara de durona e me fez acreditar em mim.

Ao companheiro da minha mãe, Pedro, pela estabilidade que me proporcionou e continua a proporcionar e por todos os momentos de descontração.

Às minhas grandes amigas, Paula e Rita, por me terem ajudado a crescer e por todos os momentos que juntas chorámos de tanto rir.

À minha colega e amiga, Sabrina, pelas palavras tranquilizantes, carinho, disponibilidade e vontade de ajudar que sempre demonstrou.

Às crianças sem as quais este estudo não seria possível, pelos sorrisos, pelos abraços, pelos miminhos e por todos os momentos que passámos juntos.

À orientadora cooperante, Educadora Laura Abade, e à Assistente de Ação Educativa Sónia Bichão, pela disponibilidade, pelos sorrisos, boa disposição e por terem contribuído para o meu crescimento pessoal e profissional.

À orientadora de estágio, Professora Doutora Marlene Miguéis, pela ajuda e disponibilidade demonstrada durante a Prática Pedagógica Supervisionada.

À Yui Tanokura, à Vera Marques e ao Professor Abdel, pela disponibilidade e pela preciosa ajuda em relação à língua árabe e japonesa.

Obrigada a todos por fazerem parte da minha vida!

palavras-chave

diversidade linguística; sistema de escrita; princípio alfabético; literacia.

Resumo

Este estudo, realizado a partir de um projeto de intervenção com um grupo de crianças em idade pré-escolar, investiga o papel de uma das quatro abordagens plurais, nomeadamente, a sensibilização à diversidade linguística, no que diz respeito à potencialização da compreensão do princípio alfabético. Trata-se de um estudo de tipo investigação-ação, sendo que os dados foram recolhidos através da observação participante, das vídeo-gravações e das fotografias das sessões desenvolvidas numa sala de jardim-de-infância. A análise de dados mostra que as crianças se empenharam e se envolveram nas atividades, revelando indicadores de bem-estar e de implicação positivos, o que leva a concluir que aquelas crianças se encontraram em condições de realizar novas descobertas e aprendizagens em relação à leitura e à escrita. As atividades realizadas envolveram três línguas diferentes, o português, o japonês e o árabe, procurando contribuir para a consciencialização e reflexão, por parte das crianças, sobre a linguagem escrita como representação da linguagem oral, o que fomenta a descoberta do princípio alfabético e, naturalmente, a aprendizagem de aspetos relacionados com a leitura e a escrita.

keywords

cultural diversity; writing system; alphabet principle; literacy

abstract

This study, based on an intervention project with a group of preschool aged children, investigates the role of one of the four plural approaches, namely, the awareness about linguistic diversity, concerning the understanding potential of the alphabet principle.

It is an investigation-action type of study whose data was collected by participant observation, through video recordings and photographs of the sessions carried out in a kindergarten room.

The data analysis shows that the children got engaged and involved in the activities, revealing indicators of well-being and of positive implications, which leads one to conclude that these children in question were in conditions of making new discoveries and learning with respect to reading and writing.

The activities done involved three different languages, Portuguese, Japanese and Arabic, which contributed towards the awareness and reflection on behalf of the children, that the written language is the representation of the spoken language, which promotes the discovery of the alphabet principle, and naturally, the learning of aspects related to reading and writing.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS.....	11
ÍNDICE DE FIGURAS.....	11
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	11
ÍNDICE DE ANEXOS.....	12
LISTA DE ABREVIATURAS.....	12
 INTRODUÇÃO GERAL	 16
 CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA	
Introdução.....	18
1.1. Valorização da diversidade linguística.....	19
1.2. Mudanças para a valorização da diversidade linguística.....	23
1.3. Finalidades educativas do tratamento da diversidade linguística.....	26
1.4. Possíveis abordagens da diversidade linguístico-cultural.....	29
1.5. A especificidade do pré-escolar.....	32
 CAPÍTULO II – A SOCIEDADE AS DIFERENTES LITERACIAS	
Introdução.....	38
1.1. A literacia e os seus diferentes tipos.....	39
1.2. Desenvolvimento da literacia na criança.....	43
1.2. Consciência fonológica e descoberta do princípio alfabético.....	47
1.3. O papel do educador de infância.....	52
 CAPÍTULO III – “A ILHA DAS LETRAS”: DETALHES DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO- AÇÃO	
Introdução.....	58
1.1. Origem e objetivos do projeto.....	58
1.2. Metodologia de investigação.....	60

1.3. A implementação do projeto.....	61
1.3.1. Caracterização do jardim-de-infância.....	61
1.3.2. O grupo de crianças.....	62
1.3.3. O grupo-alvo: “Os descobridores da ilha das letras”	65
1.4. As sessões do projeto.....	68
1.4.1. Sessão 1: “Viajar em sonho”	69
1.4.2. Sessão 2: “À caça das letras”	71
1.4.3. Sessão 3: “Vamos descobrir as diferentes ilhas”	73
1.4.4. Sessão 4: “Vamos descobrir o que falta”	75
1.4.5. Sessão 5: “Vamos jogar ao dominó”	79
1.4.6. Sessão 6: “De que gostámos mais?”	80
1.5. Instrumentos de recolha de dados.....	81
1.5.1. A observação direta.....	81
1.5.2. A videogravação e as fotografias.....	83

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

Introdução.....	86
1.1. Análise de conteúdo.....	86
1.2. Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC).....	88
1.2.1. O bem-estar.....	89
1.2.2. A implicação.....	91
1.3. Categorias e subcategorias de análise.....	93
1.4. Análise e discussão dos resultados.....	96
1.4.1. Bem-estar e implicação na atividade.....	97
1.4.1.1. Sessão 1: “Viajar em sonho”	97
1.4.1.2. Sessão 2: “À caça das letras”	101
1.4.1.3. Sessão 3: “Vamos descobrir as diferentes ilhas”	105
1.4.1.4. Sessão 4: “Vamos descobrir o que falta”	108
1.4.1.5. Sessão 5: “Vamos jogar ao dominó”	110
1.4.1.6. Sessão 6: “De que gostámos mais?”	112

1.4.2. Compreensão do princípio alfabético.....	114
1.4.2.1. Sessão 1: “Viajar em sonho”	114
1.4.2.2. Sessão 2: “À caça das letras”	118
1.4.2.3. Sessão 3: “Vamos descobrir as diferentes ilhas”	122
1.4.2.4. Sessão 4: “Vamos descobrir o que falta”	125
1.4.2.5. Sessão 5: “Vamos jogar ao dominó”	131
1.4.2.6. Sessão 6: “De que gostámos mais?”	134
1.5. Síntese dos resultados obtidos.....	137
 CONCLUSÃO.....	 142
 BIBLIOGRAFIA.....	 146
 ANEXOS.....	 156

Índice de quadros

Quadro 1 – Visão geral das sessões do projeto.....	69
Quadro 2 – Categorias e subcategorias de análise.....	93
Quadro 3 – Subcategorias da categoria 1 (Manifestação de bem-estar e implicação na atividade).....	94
Quadro 4 – Subcategorias da categoria 2 (Compreensão do princípio alfabético).....	95

Índice de figuras

Figura 1 – Criança a preencher o cartão de identificação.....	73
Figura 2 – Criança a preencher a tabela de presenças.....	73
Figura 3 – Recurso utilizado na sessão – As ilhas das letras do português, japonês e árabe.....	74
Figura 4 – Criança a explorar o recurso da sessão anterior.....	74
Figura 5 – Crianças a dividir os cartões pelas diferentes ilhas.....	75
Figura 6 – Tabela com o sistema de escrita japonês – escrita hiragana.....	76
Figura 7 – Tabela com imagens da história contada na primeira sessão.....	76
Figura 8 – Crianças a explorar os cartões com letras do alfabeto latino.....	77
Figura 9 – Criança a reproduzir uma palavra árabe.....	77
Figura 10 – Reprodução de uma criança do seu nome em japonês.....	78
Figura 11 – Livro oferecido à Yui pelas crianças.....	78
Figura 12 – Crianças a ouvir a explicação da atividade.....	79
Figura 13 – Crianças a jogar dominó.....	80
Figura 14 – Criança a desenhar a sessão que mais gostou.....	80
Figura 15 – Criança a desenhar todas as sessões.....	81

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Idades das crianças no início da Prática Pedagógica Supervisionada.....	62
Gráfico 2 – Idades das crianças no início da implementação do projeto.....	63

Índice de anexos

Anexo 1 – Planificação da sessão 1 – “Viajar em sonho”	158
Anexo 2 – Imagens da biblioteca.....	166
Anexo 3 – Fotografias do livro – “A ilha das letras”	168
Anexo 4 – Palavras em português e em inglês.....	176
Anexo 5 – Planificação da sessão 2 – “À caça das letras”	178
Anexo 6 – Mapa da caça às letras.....	184
Anexo 7 – Fotografias da sessão 2.....	186
Anexo 8 – Cartões de identificação - “Os descobridores da ilha das letras”	188
Anexo 9 – Planificação da sessão 3 – “Vamos descobrir as diferentes ilhas”	190
Anexo 10 – Fotografias da sessão 3	198
Anexo 11 – Planificação da sessão 4 do projeto – “Vamos descobrir o que falta”	200
Anexo 12 – Fotografias da sessão 4	210
Anexo 13 – Planificação da sessão 5 – “Vamos jogar ao dominó”	212
Anexo 14 – Fotografias da sessão 5	220
Anexo 15 – Planificação da sessão 6 – “De que gostámos mais?”	222
Anexo 16 – Fotografias da sessão 6	230
Anexo 17 – Desenhos das crianças sobre a sessão que mais gostaram.....	232
Anexo 18 – Transcrições das videograções.....	242
Anexo 19 – Exemplo da grelha utilizada para análise de dados.....	368

Lista de abreviaturas

ATL	Atividades de Tempos Livres
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CF	Consciência Fonológica
ME	Ministério da Educação
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
SAC	Sistema de Acompanhamento de Crianças

SDL

Sensibilização à Diversidade Linguística

“A linguagem, quer seja falada ou escrita, não pode florescer no vazio.”

(Jeni Riley, 2005, p. 42)

Introdução geral

Este estudo surge no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, componente do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro. Esta componente encontra-se subdividida em duas unidades curriculares, sendo elas, a Prática Pedagógica Supervisionada A1 e a Prática Pedagógica Supervisionada A2. Estas duas unidades curriculares estão diretamente relacionadas com o Seminário de Investigação Educacional A1 e A2 e foi também neste âmbito que este estudo foi desenvolvido.

Neste sentido, é pertinente referir as finalidades do programa de formação do Seminário de Investigação. Assim, e de forma diretamente mais relacionada com a diversidade linguística temos como objetivos: a conceção, o desenvolvimento e a análise de um projeto que aborde a diversidade linguística e cultural em contexto educativo; e a construção de conhecimento educacional acerca da inclusão da diversidade linguística e cultural desde os primeiros anos de escolaridade. Relativamente aos objetivos mais gerais, são definidos: a reflexão sobre o próprio percurso de formação tendo em conta o conhecimento adquirido tanto na própria unidade curricular como na Prática Pedagógica Supervisionada; e a redação de um relatório individual de tipo investigação-ação convenientemente fundamentado. Foi, tendo em conta estas finalidades, que surgiu o projeto de investigação-ação colocado em prática em contexto de educação pré-escolar e a elaboração deste relatório de estágio.

Visto que a Prática Pedagógica Supervisionada pressupõe que os estudantes estejam organizados em díade, todas as experiências subjacentes a este estudo e a este projeto foram partilhadas com a minha colega Susana Fernandes (2014). Assim, a temática geral na qual este estudo se baseou – emergência da escrita - é comum às duas, sendo que as questões de investigação são diferentes mas complementares. Desta forma, neste relatório pretende-se responder à seguinte questão: “Como é que o contacto com diferentes sistemas de escrita potencia a compreensão do princípio alfabético em crianças em contexto de educação pré-escolar?”, ou seja, pretende-se perceber como é que a familiarização com a diversidade linguística pode reforçar a compreensão do

princípio em questão. Assim, é possível referir que este projeto se insere na área de educação para a diversidade linguística e na área do desenvolvimento da linguagem, tendo como objetivo a valorização da diversidade enquadrada numa educação para a cidadania.

Este relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos, organizados da seguinte forma:

- ⇒ No capítulo I são tratadas várias questões da educação para a diversidade linguística, nomeadamente, a importância da sua valorização, as suas finalidades e possíveis formas de a abordar, com referência à especificidade do pré-escolar;
- ⇒ No capítulo II são abordadas de forma subtil os diferentes tipos de literacia, dando mais relevância à literacia emergente. É abordada também a relação entre a consciência fonológica e a descoberta do princípio alfabético e, por fim, o papel do educador de infância e o ambiente da sala de aula no que diz respeito à referida descoberta;
- ⇒ No capítulo III são apresentadas as descrições das sessões colocadas em prática com as crianças do jardim-de-infância, bem como as orientações metodológicas deste estudo.
- ⇒ No capítulo IV, é realizada a análise dos dados recolhidos durante a prática pedagógica supervisionada e uma síntese sobre os resultados obtidos após essa mesma análise;
- ⇒ Por fim, é apresentada a conclusão deste relatório, composta por resumo do estudo e pela explicitação das limitações que sentimos ao colocar em prática o projeto de que aqui damos conta.

Capítulo I – Educação para a diversidade linguística

Introdução

Ao observar a realidade atual da nossa sociedade, devido à globalização, podemos constatar que existe um crescimento dos fluxos migratórios, o que consequentemente aumenta a interação entre povos com diferentes línguas e culturas, sendo a diversidade um dos traços mais observáveis do mundo contemporâneo. Estes povos existem desde há milhares de anos, mas a verdade é que, com a crescente simplificação na mobilização de cidadãos, o contacto entre comunidades distintas é cada vez mais facilitado. A globalização é considerada “a intensificação das relações sociais em nível mundial, ligando comunidades distantes, de tal maneira que acontecimentos locais são marcados por eventos ocorridos a muitas milhas de distância, e vice-versa” (Torres, 2001 citado por Groff & Pagel, 2009, p. 12). Nesta linha de pensamento, e partindo da atual facilidade de contacto entre as pessoas, segundo Lourenço & Andrade (2011), “(...) a globalização tornou-nos mais conscientes das nossas diferenças, levando-nos a avaliar, de modo muito concreto, tudo aquilo que nos separa uns dos outros nos planos linguístico, cultural, religioso, económico-social ou político, uma tarefa que nem sempre assume contornos pacíficos.” (p. 336).

É, nesta sequência, e tendo em conta que a globalização e o aumento dos fluxos migratórios contribuem para o aumento da diversidade cultural nas escolas, que se torna cada vez mais necessário e importante que sejam adotadas abordagens didáticas que fomentem atitudes e valores de respeito, aceitação e valorização da heterogeneidade, de diferentes línguas e culturas (Delors, 1996).

Nesta linha de pensamento, aprender a compreender as diferenças e a viver com elas é algo essencial para as crianças, uma vez que, mais tarde se tornarão adultos e cidadãos do mundo, um mundo em que as fronteiras são cada vez mais ténues (Cordero, 2011).

Sendo assim, é indispensável que as crianças aprendam a viver juntos e uns com os outros, visto que, para Delors (1996) este é um dos maiores desafios que a educação enfrenta nos dias de hoje.

Neste sentido, neste capítulo, num primeiro momento, são referenciadas as quatro abordagens plurais, sendo o nosso foco a Sensibilização à Diversidade Linguística (SDL) que se encaminha para uma educação valorizadora dessa mesma diversidade. Tentamos assim explicitar as vantagens de uma educação que preze a diferença e que a encare como positiva. São também abordadas algumas das mudanças, tanto ao nível das escolas, como dos currículos e dos profissionais de educação, que consideramos importantes para uma educação para a diversidade linguística. Como não poderia deixar de ser, são referidas as finalidades da educação para diversidade linguística, bem como várias atividades que a promovam. É também realizado um enquadramento curricular deste tema, no sistema português, no que diz respeito ao pré-escolar.

1.1. Valorização da diversidade linguística

Com a finalidade de preparar para o mundo atual, surgem as abordagens plurais que, para além de recorrerem a atividades de ensino e aprendizagem relacionadas com várias línguas e culturas, visam a educação das crianças para a diversidade presente na sociedade, no meio e na escola em que as crianças estão inseridas, promovendo sempre o respeito pela individualização de cada ser. Promovem o interesse, a curiosidade e a abertura em relação às línguas e culturas, fomentam a confiança do aprendente na sua própria capacidade de aprender, na sua capacidade de compreender que as línguas podem variar de acordo com as diversas culturas e nas suas competências de observação e de análise das línguas (Candelier 2007; Andrade & Martins, 2004).

As abordagens plurais são quatro, nomeadamente:

- ⇒ Didática integrada - pretende que as crianças, analisando a sua língua materna, consigam desenvolver algumas competências fragmentárias numa língua estrangeira ou nas línguas ensinadas na escola;
- ⇒ Intercompreensão – tem como objetivo que as crianças concebam e fortaleçam competências em diversas línguas da mesma família, da língua materna ou de outras línguas já estudadas e apreendidas;

- ⇒ Intercultural – pretende cativar e motivar as crianças para as características culturais que estão subentendidas em cada língua, num procedimento de comparação e valorização;
 - ⇒ Sensibilização à diversidade linguística (SDL) – tem como objetivo facultar às crianças a oportunidade de contactar e de se familiarizarem com a diversidade linguística, motivando-os para as línguas que a escola não tem encargo de ensinar.
- (Andrade & Pinho, 2010; Candelier et al., 2007)

Este estudo tem como enfoque a última abordagem referida (SDL), uma vez que o pretendido é proporcionar às crianças o contacto com diferentes línguas, interessando-as pelo tema, promovendo uma educação para a diversidade linguística onde a diferença seja valorizada.

Assim, é importante referir que o objetivo da SDL não é que as crianças dominem várias línguas, conseguindo expressar-se de forma irrepreensível, mas sim que encarem a diversidade linguística e cultural de forma positiva, como uma mais-valia e, por isso, como algo a preservar (Lourenço & Andrade, 2011).

A diversidade linguística apresenta uma grande importância na vida das crianças, uma vez que influencia o seu crescimento pessoal e social, surtindo efeitos no desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais fundamentais à aprendizagem (Sá, 2007; Tomás, Silva & Rodrigues, 2007). Corroborando esta ideia, Vygotsky (2007) defende que o contacto com e a aprendizagem de outras línguas contribui para o aperfeiçoamento da língua das crianças, isto porque, ao conhecerem uma língua diferente, as crianças, descobrem semelhanças e diferenças entre a sua língua e a outra língua, ou seja, ocorre mentalmente uma reflexão sobre as línguas, que, segundo Lourenço (2013) ajudará as crianças a

“descobrir as regras que governam a forma como cada uma das línguas funciona e servir de iniciação ao conhecimento linguístico, permitindo-lhe desenvolver uma capacidade mais consciente de usar as palavras como instrumentos do pensamento e como meios de expressão de ideias” (p. 216).

Assim, podemos referir que o contacto com diferentes línguas fomenta a reflexão acerca das mesmas, o que, conseqüentemente, proporcionará o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais, cruciais para a aprendizagem das crianças, visto que estas saberão melhor usar as palavras como ferramentas do seu próprio pensamento, bem como para se expressarem e comunicarem de forma mais correta e adequada.

Neste sentido, e para que seja possível o desenvolvimento das capacidades anteriormente referidas, torna-se necessário, desde muito cedo, adotar estratégias que eduquem para a diversidade linguística e cultural. Estas estratégias devem permitir abordar e trabalhar atitudes e preconceitos em relação às línguas e aos seus falantes, proporcionando o desenvolvimento de aptidões de reflexão sobre a linguagem e a comunicação (ibidem).

Feytor Pinto (1998) destaca três paradigmas que dizem respeito a três formas de ação no meio escolar em relação à valorização da diversidade linguística:

- ⇒ o primeiro paradigma encara a diferença como uma incapacidade que influencia e determina um atraso no desenvolvimento intelectual da criança, mais especificamente a nível cognitivo e verbal. Tendo em conta este pensamento, a cultura de origem da criança é desvalorizada, tal como a sua língua, sendo que existe uma grande preocupação em proporcionar à criança contacto com projetos que a envolvam na cultura da maioria, contribuindo assim para um afastamento da sua própria cultura. A nível linguístico, acontece exatamente o mesmo, ou seja, pretende-se que a criança se aproprie apenas e exclusivamente da língua falada pela maioria, desconsiderando a sua língua materna;
- ⇒ o segundo paradigma considera a diversidade uma realidade a conhecer, a respeitar e a honrar. Pretende-se que a asseveração da diversidade e da identidade da criança, nunca menosprezando a sua história, a sua cultura e a sua língua. Existe um senão neste paradigma, o facto de, sem intenção, se promover e fortalecer estereótipos acerca dos diversos grupos socioculturais;
- ⇒ o terceiro paradigma defende que a criança pertencente a um grupo minoritário se encontra “numa situação objectiva de inferioridade pois a escola tem estruturas, procedimentos e práticas que, directa ou indirectamente” (p. 18) a

penalizam. É neste sentido que é essencial, como veremos um pouco mais adiante, reformular a escola, os currículos e as práticas de sala de aula, deixando de utilizar os mesmos meios para todos os alunos, de forma a que se promova o sucesso de todas as crianças.

Apesar de o segundo paradigma reforçar estereótipos relativamente aos grupos sociais, tendo em conta os três paradigmas enunciados por Feytor Pinto (1998), este revela-se como o mais desejável para a educação, uma vez que promove o respeito pela diversidade e pretende a sua continuidade, dando atenção e valorizando a cultura e a identidade da criança oriunda de outro país.

No entanto, é fundamental que a valorização da diversidade linguística não seja apenas promovida nas salas ou nas turmas onde existe diversidade sociocultural. É necessário e crucial que, num mundo tão pequeno e em que a mobilidade das pessoas é cada vez mais facilitada, seja difundida uma educação para a cidadania, em que todas as crianças manifestem compreensão, respeito e solidariedade para com os diferentes povos e locutores, estimando sempre as diferenças linguísticas e culturais (Feytor Pinto, 1998).

Para que as crianças aprendam a valorizar as línguas e a sua diversidade é determinante “diversificar e alargar as situações de contato de línguas e de comunicação intercultural, evidenciando as potencialidades que cada pessoa tem de dialogar com outras” (Andrade, Simões, Moreira, Santos, Araújo e Sá & Pinto, 2007, p. 18).

Para concluir, e de uma forma linear, a educação para a diversidade linguística baseia-se na pesquisa e no estudo das diferenças e analogias entre as línguas, de forma a que as crianças fiquem capacitadas para compreender a diferença, neste caso linguística, sentindo-se mais autoconfiantes no contacto com a diferença, sendo que “a promoção do respeito pela língua do outro é um importante indicador do respeito pelo outro” (Feytor Pinto, 1998, p. 9). É através da educação para a diversidade linguística que a criança aprende a preocupar-se e interessar-se por outras formas de ver o Mundo.

Assim, pensamos que a educação para diversidade linguística, ao permitir o trabalho com diversas línguas, o que consequentemente proporciona às crianças um

entendimento das diferenças entre as mesmas, promove o desenvolvimento da noção que as crianças têm da sua identidade linguística e cultural. Além disso, pode gerar situações em que a criança aprende a aprender, consciencializando-se dos procedimentos cognitivos utilizados nas suas descobertas e aprendizagens e concebendo circunstâncias que estimulem o gosto da criança por realizar essas mesmas descobertas e aprendizagens. Neste sentido, a educação para a comunicação é fomentada e vista como uma maneira de promover o respeito pelo outro, pela sua origem, língua e cultura, o sentido de interajuda, a colaboração, o companheirismo e a cidadania (Andrade & Martins, 2010; Ferrão Tavares, Valente & Roldão, 1996)

Por outras palavras, esta abordagem incita as crianças a adotar uma atitude de compreensão e aceitação das diferenças, ajudando a combater as desigualdades, pelo prestar atenção e dar voz àqueles que não têm esse direito porque lhes são impostas formas de comunicação que não são as suas.

1.2. Mudanças para a valorização da diversidade linguística

Para que as abordagens plurais, em particular, a SDL possam ser desenvolvidas nas escolas é necessário que o currículo promova a inclusão da diversidade desde os primeiros anos de idade, contribuindo para o sucesso escolar e fomentando ao mesmo tempo “o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural ao longo da vida” (Lourenço & Andrade, 2011, p. 340).

A inclusão das línguas no currículo contribui também para a interdisciplinaridade com as outras áreas de conhecimento, sendo que, segundo Sá & Andrade (2009), “através da educação em e pelas línguas, é possível contribuir para a compreensão de que Ambiente, Economia, Sociedade e Cultura são esferas indissociáveis da vida humana” (p. 6).

No entanto, não é apenas o currículo que deve sofrer alterações, é igualmente necessário que exista uma mudança tanto no papel das escolas como no dos professores. As escolas devem preparar-se para receber a diversidade cultural e linguística existente, sendo que os professores devem estar atentos à heterogeneidade presente nas escolas, respeitando e promovendo a diversidade, seja ela linguística, cultural ou de outro tipo,

demonstrando flexibilidade em responder diversificadamente às diferentes situações educativas (Andrade & Martins, 2004).

Sendo assim, o papel dos educadores e dos professores é muito importante, visto que, tal como refere Cordero (2011), “el maestro, además de ser una autoridad, es un modelo para los alumnos y su forma de nombrar o calificar las diferencias es lo que marca el respeto” (p. 29). Neste sentido, e visto que os educadores e os professores são modelos para as suas crianças, as suas atitudes deverão ser sempre atitudes de respeito, valorização e interesse pela diversidade linguística, devendo os profissionais de educação agir de forma a promover as diferenças e a apresentar às crianças a realidade através de várias perspetivas (Ventura, 2001), fomentando assim a valorização de diferentes culturas no espaço sala e no escola ou jardim-de-infância.

Segundo Gonçalves (2006 citado por Sá & Andrade, 2009) “a valorização da diversidade linguística presente na escola não pode ser esgotada em festas ocasionais celebrando e divulgando línguas e culturas diferentes da portuguesa, ou apenas através da oferta de mais línguas estrangeiras numa perspetiva aditiva de currículo” (p. 6). Assim, o professor deve apostar em projetos de educação que caracterizem a realidade e que, tal como foi referido anteriormente, mostrem a realidade através de múltiplas perspetivas estimulando as crianças a realizar uma reflexão sistemática sobre questões, como, por exemplo, a imigração e a integração; as histórias das línguas; as funções, os estatutos e as características das línguas (Sá & Andrade, 2009). Estes projetos podem ser constituídos ou consistir em atividades de distinção de sons em línguas díspares, no confronto com diferentes sistemas de escrita, na execução de receitas em que a enumeração dos ingredientes esteja escrita em diversas línguas e também na partilha de memórias, tendências e costumes por parte de pais de crianças imigrantes ou que tenham tido outras experiências culturais (Lourenço & Andrade, 2011). É através deste género de estratégias que se consegue cativar as crianças para quererem aprender e saber sempre mais acerca das línguas e das culturas existentes no mundo, tornando-as ativas e participativas. Os conhecimentos que as crianças vão adquirindo, através da observação e do raciocínio sobre as línguas, estimulam o gosto pela temática e o respeito pela diversidade linguística. A dinâmica de estratégias e atividades criada terá de preocupar-se

em contribuir para promover o reconhecimento e a valorização da diversidade, envolvendo diferentes intervenientes do processo educativo (professores, educadores, encarregados de educação, alunos) de forma a que o grupo de crianças represente um local onde diferentes opiniões, diferenças e interesses sejam vistos e tidos em conta como uma mais-valia.

Contudo, e para que os professores consigam desempenhar este papel, torna-se necessário que exista um investimento regular e real na sua formação, o que acontece no quadro do seminário que realizamos. Trata-se, em função do que referimos atrás, de nos formarmos como professoras e educadoras para levarmos as crianças a

“analisar as diferenças e semelhanças entre as línguas e entre as variedades de uma mesma língua observando fenómenos como as famílias de línguas e suas origens; a variação diacrónica; a variação diacrónica por via erudita e por via popular; o empréstimo e a neologia; as linguagens não-verbais, linguagens verbais e sistemas de escrita; a variação individual, social, profissional ou regional, a nível fonológico, lexical e morfossintático; e a diferenciação dos estatutos das línguas” (Feytor Pinto, 1998, p. 9).

Na sequência desta reflexão acerca da inserção das abordagens plurais no currículo com o objetivo educar para diversidade linguística, é importante referir que vários estudos têm vindo a demonstrar a superioridade das crianças que estudam línguas em contexto escolar. Estas crianças apresentam um maior grau de entendimento das situações de comunicação e também um maior à vontade para se relacionarem com o interlocutor (Le Pichon Vorstman, Swart, Ceginskas & Van Den Bergh, 2009). Assim, e segundo Andrade, Lourenço & Sá (2010)

“as crianças que aprendem outras línguas parecem desenvolver atitudes mais positivas em relação às línguas, aos falantes de outras línguas, bem como à sua participação em situações de comunicação intercultural, revelando capacidades metacognitivas mais elevadas num pensar melhor sobre as línguas e sobre as situações em que elas se atualizam” (p. 72).

Estes benefícios estão relacionados com os referidos anteriormente, uma vez que é devido ao contacto “precoce” com línguas, contacto que promove um grau de entendimento elevado de situações de comunicação por parte das crianças, que estas desenvolvem atitudes mais positivas em relação às línguas, às culturas e aos seus falantes. Consequentemente, o gosto pelo contacto com diferentes línguas e culturas é fortalecido e as crianças interessam-se mais, o que facilita o seu desenvolvimento sociocognitivo, e tal como referem Andrade & Martins (2007), é promovido também o desenvolvimento de numerosas capacidades de reflexão e raciocínio acerca da língua, da comunicação e da aprendizagem.

Para concluir, e para que se consiga alcançar uma educação que promova o respeito, a aceitação e a valorização da diversidade linguística, consciencializando as crianças para a necessidade de existência de um mundo melhor onde seja privilegiado o diálogo entre sujeitos e comunidades (Andrade et al, 2007), é necessário aumentar a diversidade de línguas dos sistemas educativos, sendo este um princípio que é consensual desde há muito tempo nas instituições da Europa (Candelier, 2003).

Assim, tal como Stöer (2001, citado por Sá, 2007), consideramos que o grande desafio desta educação e ensino é “tornar a escola num lugar privilegiado de comunicações interculturais” (p. 59), proporcionando às crianças um percurso que envolva a construção de representações positivas em relação às diferenças do outro, incentivando assim atitudes e posturas mais reflexivas e compreensivas.

1.3. Finalidades educativas do tratamento da diversidade linguística

Após o reconhecimento da necessidade de promoção de uma educação para a diversidade linguística, devido à crescente multiplicidade existente tanto na sociedade como nas escolas, e à qual é necessário dar resposta, torna-se importante abordar as finalidades de uma educação que promova a aceitação e a valorização da diversidade.

Assim, Candelier (2003) define várias finalidades educativas para o tratamento da diversidade linguística, a diferentes níveis, sendo eles:

⇒ O nível das representações e das atitudes em relação às línguas:

- Desenvolvimento do interesse, da motivação e da curiosidade sobre as línguas e as suas culturas;
- Desenvolvimento de atitudes positivas e de respeito em relação às línguas, à sua diversidade, às pessoas que as falam e às suas culturas.

⇒ O nível das capacidades de ordem metalinguística, metacognitiva e metacomunicativa:

- Desenvolvimento de habilidades linguísticas, comunicativas e culturais;
- Desenvolvimento da capacidade de observar e analisar as diferentes línguas.

⇒ O nível de desenvolvimento da cultura linguística, mais especificamente, dos saberes acerca das línguas:

- Desenvolvimento de conhecimentos relacionados com as línguas.

Relativamente ao nível das representações e atitudes face às línguas, Sá (2007) refere que o trabalho com as línguas abarca a promoção do respeito e a consideração pelos outros e pelas suas línguas, a entreajuda, a colaboração, a solidariedade e o companheirismo entre povos. Ou seja, a educação para a diversidade linguística auxilia na formação pessoal das crianças, promovendo a competência de aprendizagem e o saber olhar para si próprios e para os outros, desenvolvendo a competência de comunicação em geral. Assim, é impossível não referir Feytor Pinto (1998), quando este afirma que “respeitar uma língua é respeitar o grupo cultural que a fala” (p. 9).

No que diz respeito ao nível das capacidades de ordem metalinguística, metacognitiva e metacomunicativa, é importante destacar que, desde cedo, as crianças devem refletir acerca da estrutura e do funcionamento da língua, o que facilitará a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, é necessário que os educadores de infância e os professores, nas suas intervenções, proponham atividades que propiciem o pensamento sobre a língua, tornando assim as crianças ativas no processo de ensino-aprendizagem e seres pensantes sobre a língua (Sá, 2007).

Em relação ao nível de desenvolvimento da cultura linguística, é possível afirmar que este se baseia nos mais diversos saberes sobre as línguas e as culturas, como por exemplo situações históricas, sociais, culturais, religiosas, entre outros.

Quando um indivíduo refere que detém conhecimentos e saberes sobre uma língua pressupõe-se que o mesmo demonstre respeito pelas pessoas que a falam, pela sua cultura e pela inclusão dessa língua na sociedade; revele compreensão e apropriação da sua própria identidade cultural; e não se deixe influenciar por preconceitos nem estereótipos, sendo capaz de agir imparcialmente, conhecendo e valorizando as culturas, a forma de viver, de falar de outros países, promovendo o conhecimento recíproco e a delicadeza cívica (Ferreira, 2003; Sá, 2007).

Relativamente às finalidades educativas para o tratamento da diversidade linguística, Candelier (2003) defende ainda que

“la visée principale reste communicative, mais il est clair que d'autres aptitudes sont développées de façon plus intense que dans le cas précédent. Entre autres: des aptitudes métalinguistiques générales, la capacité même à s'appuyer explicitement sur des connaissances dans une langue pour "passer" à une autre langue, la confiance en ses propres capacités d'apprentissage” (p. 20).

É interessante a referência à aptidão da criança em ter confiança na sua própria capacidade de aprender. Tal como referem Lourenço & Andrade (2011) “aprender implica sempre estar disponível para partir, para sair de si mesmo, para viver outras experiências linguísticas e culturais, para avançar, para recuar, ultrapassar obstáculos, deparar-se com locais desconhecidos e personagens inesperados” (p. 337).

É através da educação para a diversidade linguística, desde os primeiros anos de idade, que as crianças se tornam disponíveis para viver e tirar partido de práticas linguísticas e culturais, deparar-se com locais e pessoas desconhecidas, reconhecendo o seu valor, formando-se assim cidadãos completos.

Para finalizar, de forma sucinta, as finalidades educativas para o tratamento da diversidade linguística baseiam-se no desenvolvimento do interesse das crianças sobre as línguas e culturas, promovendo a sua curiosidade e respeito pelas mesmas, bem como o

desenvolvimento da confiança nas suas próprias capacidades de aprendizagem. Também abarcam o desenvolvimento da capacidade de observação e de análise das variações linguísticas e culturais das línguas, e o desenvolvimento de aptidões comunicativas, linguísticas e culturais (ECML, 2004-2007).

1.4. Possíveis abordagens da diversidade linguístico-cultural

As atividades a realizar com as crianças para a valorização da diversidade linguística devem ter em conta tanto a criança oriunda de outro país como a criança que se encontra no seu país de origem, visto que não é apenas a criança que vem de outro país, que fala outra língua e que tem uma cultura diferente, que contacta com situações diferentes das do seu núcleo e que deve desenvolver o respeito e a aceitação pela diversidade linguística. A criança que se encontra no seu país de origem também se relaciona e aprende configurações da língua e da cultura da criança oriunda de outro país que está inserida na sua turma ou que frequenta a sua escola.

As atividades devem proporcionar o contacto com várias línguas, sem que o objetivo seja o seu ensino, construindo-se assim um lugar de receptividade e aceitação de outras formas de comunicação e de expressão, de convivência com outras formas de ser, de estar e de viver.

As atividades de SDL devem ser espaços de difusão de atitudes positivas no que diz respeito à alteridade (Andrade & Martins, 2004; Departamento de Educação Básica, 2001), permitindo que as crianças contactem e aprendam “a ouvir e a produzir outros sons, a comparar sons, palavras, a associar dados da língua e da cultura”, interessando-se “pelos colegas e pelas línguas que carregam uma dimensão “exótica”” independentemente da sua origem (Ferrão Tavares, 2007, pp. 28-29; Martins, 2008, p. 626).

Cordero (2011) defende que as atividades a desenvolver com as crianças devem criar momentos em que seja notório que o que une os diversos povos é muito mais do que aquilo que os separa e que as diferenças devem ser valorizadas, num processo em que podem ser disfrutadas e respeitadas. Neste sentido, e segundo a mesma autora, as atividades devem ser pensadas e planificadas de forma a respeitar e a ir ao encontro dos

pilares que sustentam a criação de ligações entre grupos, sendo estes “1. El conocimiento del otro, en este caso de las peculiaridades de cada cultura; 2. La actividad compartida; 3. La creación de metas comunes; 4. El reconocimiento de que todos tenemos las mismas necesidades” (Cordero, 2011, p. 29).

Neste âmbito, Unamuno (2011) apresenta algumas atividades que pretendem promover o conhecimento da diversidade que rodeia as crianças e o respeito por essa mesma diversidade. Assim, de várias atividades, elegemos duas que nos pareceram bastante interessantes.

Uma das atividades está relacionada com línguas em extinção e com línguas mortas, sendo que Unamuno (2011) refere que, para algumas pessoas, por exemplo, o latim, não é considerada uma língua morta, uma vez que palavras derivadas do latim são usadas, por exemplo, em línguas como o castelhano ou o português. Exemplos dessas palavras são: curriculum vitae, auditório, sala de aula, entre outras. Assim, Unamuno (2011) refere que “Lo que sí parece seguro es que hay lenguas que mutan para convertirse en otras, y lenguas que se extinguen, es decir, que ya no se hablan más y que no se han transformado en ninguna otra lengua” (p. 32). Nesta atividade, é sugerido que seja debatido com as crianças quais as causas da extinção de uma língua, fomentando assim a partilha de ideias. É proposto o uso do *Atlas da Unesco* e a explicitação do conceito de vitalidade de uma língua, tornando assim possível que as crianças pesquisem, por exemplo, na internet, várias definições dos níveis de vitalidade, deduzindo assim qual é a causa mais comum da extinção das línguas. Unamuno (2011) faz uma pequena referência aos diferentes níveis de vitalidade sendo eles: “a salvo”, “vulnerável”, “em perigo”, “seriamente em perigo”, “em situação crítica” e “extinta”. Depois desta pesquisa, as crianças podem, em grupos, escrever um pequeno texto onde expliquem quais as causas do desaparecimento das línguas e de seguida apresentá-lo à turma. Para concluir, a apresentação de cada grupo pode ser exposta na sala de aula.

Outra atividade que nos pareceu estimulante está relacionada com os seus próprios nomes. Tal como escreve Unamuno (2011) “Incluso nuestros nombres han hecho viajes increíbles hasta llegar a hoy” (p. 37). Assim, a atividade pressupõe que cada criança investigue a origem e o significado dos seus próprios nomes, podendo procurar

informação em várias fontes. Para partilharem o que encontraram, podem fazer um quadro onde estejam incluídos os nomes de todas as crianças. Esse quadro pode conter as seguintes colunas: “nome”, “povo de origem”, “língua de origem” e “significado etimológico”. Pretende-se com esta atividade que as crianças percebam a diversidade que os seus nomes podem ter e que nem todos derivam da mesma língua.

Por sua vez, Feytor Pinto (1998) também destaca algumas atividades que podem ser desenvolvidas no âmbito da valorização da diversidade linguística, sendo que destacamos duas dessas atividades – “À descoberta do alfabeto” e “Embalagens para o mundo inteiro” que, na nossa opinião, são bastante interessantes e motivadoras para as crianças.

A atividade “Embalagens para o mundo inteiro” consiste na observação e análise de embalagens de produtos alimentares, onde existem normalmente pequenos textos informativos em diferentes línguas e informações transmitidas através de linguagem não-verbal. Esta diversidade de tipo de informação permite que as crianças façam a distinção entre a linguagem escrita e a linguagem icónica e ainda que compreendam linguagens simbólicas. Segundo sugestões do autor, a análise da embalagem deve corresponder à identificação do produto e da estratégia utilizada para a sua apresentação e venda (recurso a imagens a cores ou a palavras chamativas e em destaque), e ao estudo do rótulo. Tendo em conta que as embalagens normalmente contêm pequenos textos em várias línguas, essas mesmas línguas podem ser identificadas pelas crianças, o que lhes permite a apropriação de aprendizagens acerca do funcionamento da sua língua materna através de comparações com as outras línguas.

Relativamente à atividade “À descoberta do alfabeto”, é sugerido pelo autor que a partir da decodificação de criptogramas, as crianças reconheçam características e propriedades da escrita, especialmente a hipótese de uma língua poder ser escrita com distintos alfabetos ou a complexidade de transcrever um alfabeto para outro sistema de escrita, descobrindo assim aspetos essenciais acerca dos formatos de registo gráfico das línguas. Esta atividade requer a ativação e utilização de conhecimentos que as crianças já devem ter apreendido, nomeadamente, acerca do funcionamento da língua. Para a realização da atividade, as crianças devem escrever, por exemplo, o alfabeto do seu

sistema de escrita e ao lado de cada letra desse alfabeto escrever a letra correspondente em outro alfabeto, o que lhes proporciona a oportunidade de deduzir regras de funcionamento dos alfabetos.

É importante referir que todas as atividades aqui apresentadas devem ser adaptadas ao público-alvo com quem se trabalha, de forma a que façam sentido para esse mesmo público, proporcionando um ambiente favorável para o trabalho, a comunicação e a partilha de ideias.

Para terminar, segundo Martins (2008) é através de tarefas de aprendizagem que envolvam observação, descoberta e manuseamento de factos linguísticos que “o aprendente é incitado a desenvolver uma competência metalinguística, mobilizando estratégias suscetíveis de favorecer uma tomada de consciência da natureza da linguagem” (p. 117). O educador/professor deve explorar na sala os conhecimentos que o aprendente já detém acerca da linguagem, permitindo assim uma incorporação de novos conhecimentos, tendo como objetivo o facto da criança

“adaptar o que já sabe a novas situações, para o levar a compreender e apreender o funcionamento da linguagem, desenvolvendo estratégias de levantamento de indícios, comparação e interpretação, através da implementação de atividades propiciadoras de reflexão” (ibidem).

Só assim, e apostando em atividades que promovam a reflexão acerca das línguas e das suas características é que se consegue tornar a criança num falante competente e conhecedor da linguagem.

1.5. A especificidade do pré-escolar

De uma forma sucinta, achamos importante referir a Lei de Bases Sistema Educativo Português (Lei nº 49 de 30 de Agosto de 2005). Neste documento, é perceptível a valorização da diversidade, nomeadamente na defesa da promoção da “solidariedade entre todos os povos do mundo” (Art.º 3º a) e no dever de asseverar o direito à diferença tal como a valorização dos diversos saberes e culturas (Art.º 3º d).

De forma mais específica, segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), documento que atualmente auxilia o educador nas decisões acerca da sua prática, a educação pré-escolar apresenta duas áreas intimamente relacionadas com a valorização da diversidade linguística, sendo elas, a Educação para a Cidadania e a Formação Pessoal e Social. A primeira área referida defende que se deve “fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade” (p. 20). Relativamente à área da Formação Pessoal e Social, o contexto educativo é visto como “um contexto de vida democrática em que as crianças participam, onde contactam e aprendem a respeitar diferentes culturas” (p. 20).

Por sua vez, na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro), também são definidos vários objetivos da educação pré-escolar com o intuito de promover uma educação para a diversidade linguística, sendo eles:

- ⇒ “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para cidadania;
- ⇒ Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- ⇒ Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- ⇒ Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- ⇒ Despertar a curiosidade e o pensamento crítico.”

(ME, 1997, pp. 671 - 672)

No que diz respeito às *Metas Finais para a Educação Pré-Escolar*, as quais contribuem para clarificar as *Orientações para a Educação Pré-Escolar*, é possível destacar dois domínios em que é visível a preocupação com a valorização e o respeito pela

diversidade. No domínio da Convivência Democrática/Cidadania, pertencente à área de Formação Pessoal e Social, realçamos a Meta Final 26, que defende que, “no final da educação pré-escolar, a criança manifesta respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões culturas e valores dos outros (crianças e adultos), esperando que respeitem os seus”. Da já referida área, do domínio da Solidariedade/Respeito pela diferença, salientamos as Metas Finais 29, 30 e 32. A Meta Final 29 refere que “no final da educação pré-escolar, a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, etnia, cultura, religião ou outras”, sendo que a Meta Final 30 está relacionada com a identificação, por parte da criança, dos benefícios que as diferenças proporcionam na sociedade, ou seja, “a criança reconhece que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade, identificando esses contributos em situações do quotidiano”. Por fim, a Meta Final 32, aborda as formas de discriminação, sendo que a criança as deve identificar e sugerir formas de as amenizar, “no final da educação pré-escolar, a criança identifica no seu contexto social (grupo, comunidade) algumas formas de injustiça e discriminação (por motivos de etnia, género, estatuto social, de incapacidade ou outras), propondo ou reconhecendo formas de as resolver ou minorar”.

Relativamente à área de Conhecimento do Mundo, mais especificamente ao domínio de Dinamismo das Inter-Relações Natural-Social, identificamos a Meta Final 36, a qual faz referência ao respeito pelos hábitos e culturas de outras pessoas, valorizando sempre a diversidade. Assim, “no final da educação pré-escolar, a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando atitudes de respeito pela diversidade”.

Podemos concluir que a educação pré-escolar pretende promover uma educação para a diversidade, preparando as crianças para que se possam tornar cidadãos ativos e respeitadores da diferença. Segundo Candelier (2007, citado por Lourenço & Andrade, 2011), a educação para a diversidade linguística no pré-escolar, incita a educação para cidadania e o diálogo intercultural, concebendo assim sujeitos mais livres para abraçar, aceitar e participar noutras práticas linguísticas e culturais.

Simultaneamente, a educação pré-escolar deve preocupar-se em proporcionar o desenvolvimento da consciência linguística das crianças, definida como “a capacidade que o aprendente tem de refletir sobre a língua [materna e/ou estrangeira], de a utilizar ou de agir sobre essa língua, tendo em conta o conhecimento sobre as regras de funcionamento” (Alegre, 2000, p. 104). Assim, a consciência linguística é vista como a capacidade que o sujeito tem de pensar e usar as línguas de forma correta, conhecedora e ponderada. Este desenvolvimento da consciência linguística no pré-escolar beneficia aprendizagens futuras, tanto a nível da leitura como da escrita da língua materna ou da língua da escola, favorecendo igualmente as diversas aprendizagens, nomeadamente lexicais em outras línguas. Os projetos que promovem estas aprendizagens baseiam-se na instigação a observar, a analisar e a raciocinar sobre as línguas em uso e na transferência competências, estratégias e capacidades de uma língua para outra (Lourenço & Andrade, 2011).

Existem múltiplos estudos que demonstram que a consciência de aspetos fonológicos em idade pré-escolar é crucial e imprescindível para que as crianças descubram o princípio alfabético. É o princípio alfabético que possibilita às crianças “associar fonemas a grafemas, funcionando também como um mecanismo que facilita a retenção de palavras na memória de curto prazo” (Jong, et al., 2000; Lourenço, 2006; Lourenço, 2013; Mann & Liberman, 1984 citados por Lourenço & Andrade, 2011, p. 337), o que se demonstra crucial para a aprendizagem de vocabulário seja na sua língua materna, na língua de escolarização ou em outras línguas.

Várias pesquisas alertam para o facto de os primeiros anos serem cruciais para a realização de novas aprendizagens, visto que as crianças se encontram numa fase de grande desenvolvimento. Assim, iniciar com êxito a aprendizagem formal habilita crianças para tudo o que a escola tem para lhes oferecer, sendo que são estas as crianças que mais prosseguem e avançam nos seus trajetos educativos (Siraj-Blatchford, 2005). Os profissionais que laboram nos contextos de educação de infância têm o dever de se preocupar e exercer influência sobre a aprendizagem futura das crianças, de uma forma significativa, marcante e importante (ibidem).

Assim, e tendo em conta que as crianças em idade pré-escolar se encontram numa fase de desenvolvimento de capacidades de leitura e de escrita, no próximo capítulo serão abordadas questões relacionadas com o princípio alfabético e formas de o trabalhar com crianças em jardim-de-infância, tentando compreender como o contacto com a diversidade linguística pode potenciar a compreensão daquele princípio.

Capítulo II – A educação e as diferentes literacias

Introdução

Durante muito tempo, para os alunos que não pretendiam seguir estudos, julgava-se suficiente que aprendessem a descodificar as letras e a escrever o seu nome. A apropriação das capacidades de escrita ficava reservada para os alunos que pretendiam continuar a frequentar a escola após a escolaridade básica (Cabral, 2004). No entanto, na segunda metade do século XX, Celestin Freinet (1976 citado por Cabral, 2004) começou a abrir novos horizontes e a defender a escrita como um “instrumento de reflexão e de descoberta, como veículo de expressão, de comunicação e de acção” (p. 18), ou seja, a aprendizagem da escrita começou finalmente a ser reconhecida como fundamental.

A situação vivida na sociedade dos dias de hoje é bastante diferente. Atualmente, e devido ao facto de vivermos numa sociedade globalizada, que sente necessidade que a informação circule, as pessoas são diferenciadas consoante o seu grau de acesso, o seu grau de compreensão e de manipulação e a sua capacidade de uso da informação (Cabral, 2004, p. 13). Assim, é perfeitamente normal que a capacidade de compreensão da linguagem escrita e o seu domínio assumam um papel cada vez mais significativo e essencial.

Apesar de, nas últimas décadas, se ter assistido a um aumento do interesse no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita, no estudo Pisa (Programme for International Student Assessment) realizado em 2000 pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), que pôs à prova as competências literárias e as capacidades de aplicação de conhecimento dos estudantes de vários países, os resultados nacionais não foram muito animadores, visto que o desempenho da amostra portuguesa se situou abaixo da média internacional (Cabral, 2004).

Tendo em conta esta situação e o facto da aprendizagem da leitura e da escrita ter vindo a ganhar importância, torna-se relevante refletir acerca da atitude e importância da escola/jardim-de-infância no desenvolvimento da competência de literacia e também no papel das famílias e das comunidades onde as crianças se inserem.

Neste sentido, neste capítulo, num primeiro momento exploraremos o conceito de literacia e os seus diferentes tipos, sendo que posteriormente tentaremos explicitar o desenvolvimento da literacia na criança. Abordaremos também a consciência fonológica e explicitaremos, de forma a clarificar conceitos cruciais deste estudo, como esta influencia a descoberta e aquisição do princípio alfabético. Por fim, é ainda realizada uma síntese acerca as diversas atitudes que o educador de infância pode tomar para promover e auxiliar o desenvolvimento das crianças no que diz respeito à temática em questão – literacia e descoberta do princípio alfabético.

1.1. A literacia e os seus diferentes tipos

A competência de literacia é vista como “a capacidade para ler e escrever, utilizando a informação escrita de forma contextualmente apropriada, em contextos diversificados de uso”, bem como “a motivação para o fazer” (Azevedo, 2009, p. 1). Apesar de a literacia estar intimamente relacionada com a linguagem escrita, ou seja, a capacidade de compreender, de criar e de usar a linguagem escrita de forma útil, eficaz e competente, é possível identificar relações tanto com a competência de leitura como com a de cálculo (Gomes & Santos, 2010). Defendendo a mesma perspetiva, Cabral (2004) afirma que “a literacia foca essencialmente a aptidão para o uso das capacidades básicas de leitura, da escrita e do cálculo” (p. 13). Através do domínio das referidas capacidades é gerado o sucesso escolar e uma incontestável participação ativa na comunidade e no exercício de cidadania (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996 citado por Azevedo 2009). Whitehead (2002), ao afirmar que “modern definitions tend to extended this basic notion of literacy to indicated a level of competence which enables the literate individual to function independently and flexibly in a society” (p. 54), refere a inclusão de uma prática independente e flexível do indivíduo na sociedade como uma componente incorporada nas mais recentes definições de literacia. Isto porque, se o indivíduo é capaz de compreender e usar a linguagem escrita, consequentemente, sentir-se-á à vontade na sociedade e confiará nas suas capacidades para desempenhar um papel ativo.

A literacia apresenta, assim, um caráter emaranhado e com múltiplas características, nas quais intervêm fatores individuais, familiares, educacionais,

económicos, sociais e culturais (Comission Scolaire Marie-Victorin, 2004 citado por Gomes & Santos 2010). A este propósito, e já no ano de 1990, Reder (citado por Cabral, 2004) defendia que a literacia advém de experiências coletivas e sociais que abarcam situações e atitudes culturais e sociais e competências funcionais, ou seja, o desenvolvimento das capacidades de literacia não depende unicamente do indivíduo, desenvolvendo-se consoante as situações literácitas que o mesmo experiencia ao longo da vida e nos diferentes contextos dos quais faz parte, não se adquirindo de forma espontânea (Gomes & Santos, 2010). Além disso, o desenvolvimento das capacidades de leitura, de escrita e de cálculo é muito importante no processo de literacia, não sendo as únicas capacidades responsáveis pela obtenção de níveis literácitos elevados (Gomes & Santos, 2010).

Neste seguimento, faz todo o sentido afirmar que o desenvolvimento da literacia implica tanto a compreensão, como a produção e utilização de textos escritos, “a apropriação do poder das palavras” e “o desenvolvimento da capacidade de pensar, de reflectir, de criticar, de agir” (Cabral, 2004, p. 15).

É neste sentido que surgem os diferentes tipos de literacia, como por exemplo, a literacia emergente, a literacia familiar, a literacia crítica, a literacia científica e a literacia de informação, que são seguidamente abordados.

A literacia emergente é o tipo de literacia que diz respeito às “competências, conhecimentos e atitudes que antecedem e preparam a aprendizagem formal da leitura e escrita” (Sulzby & Teale, 1996 citados por Teixeira & Alves, 2011, p. 4025). Este tipo de literacia antecede a entrada na escola e tem revelado ser fundamental na promoção da “verdadeira” literacia e na prevenção de dificuldades de aprendizagem (Gomes & Santos, 2010), visto que, tal como afirma Fernandes (2005), as competências de literacia determinam a qualidade de muitas aprendizagens. As competências adquiridas através da literacia emergente devem-se ao contacto com materiais impressos e de escrita e, sem dúvida, à presença e interação com adultos significativos, que demonstrem comportamentos literácitos e proponham atividades no mesmo âmbito (Fernandes, 2005). Quanto mais as competências e capacidades estiverem organizadas,

compreendidas e apreendidas maior será o sucesso das crianças na entrada na escola (Gomes e Sá, 2010).

No que diz respeito à literacia familiar, e segundo vários autores, destacam-se dois tipos de abordagens. Uma das abordagens está diretamente relacionada com o fortalecimento e consolidação das atividades literárias de tipo escolar, sendo que a outra abordagem tem mais em consideração o desenvolvimento de práticas de literacia já presentes e comuns na família, ou seja, as práticas literárias que detêm valor no contexto em que são consolidadas (Auerbach, 1995; Hannon, 1999; Neuman, 1999 citados por Mata, 2012), como, por exemplo, a leitura de uma história à noite antes de adormecer, contribuindo assim para que a criança tenha um contacto diário com materiais impressos. Assim, e de forma a tentar explicitar melhor o que é a literacia familiar, Morrow, Paratore e Tracey (1994, citados por Mata, 2012) defendem que este tipo de literacia é “complexo, que pode ter origens diversas, ser fomentada quer por membros da família quer por entidades externas” (p. 220).

Auerbach (1989 citado por Cabral, 2004) acredita que “as práticas culturais e sociais das famílias constituem dimensões chave no desenvolvimento das competências de literacia dos seus membros” (p. 23), ou seja, as vivências das crianças e as experiências a que são sujeitas no seio das suas famílias, sem dúvida que influenciam a aquisição de capacidades de literacia.

A literacia crítica diz respeito a práticas em que os leitores e/ou ouvintes não se limitam a ler e/ou a ouvir, ou seja, os indivíduos apropriam-se dos textos, construindo significados e analisando-os para, posteriormente, terem a capacidade de perceção acerca do impacto e das influências que esses textos têm nas suas vidas no contexto social. Com esta mobilização de informação, os indivíduos encontram-se preparados para criticar a presença do poder social oculto (Pereira, 2004). Segundo Macken-Horarik (1998 citado por Pereira, 2004)

“via strategies like deconstruction, critique and subversion, they come to denaturalise the taken-for-granted assumptions which underlie compliant readings and to see all texts as discursive constructs rather than windows on reality and thus open to challenge and radical renewal” (p. 19).

Mais uma vez, fica evidente a capacidade que o indivíduo tem para desconstruir assuntos considerados realidade, analisando-os e criticando-os e, se necessário, reorganizando e renovando as ideias de forma a corresponder à verdade.

Neste sentido, uma pessoa com níveis elevados de literacia crítica, após a leitura de um texto, confronta o que leu com os seus esquemas individuais e com o conhecimento que detém acerca do mundo, tornando-se assim capaz de perceber o que não corresponde à realidade (Pereira, 2004).

Relativamente à literacia científica, a National Academy of Sciences (1996 citada por Valente, 2002) indica “que uma pessoa pode procurar, encontrar, e determinar as respostas a questões derivadas da sua curiosidade sobre as experiências do dia-a-dia. Significa que a pessoa tem capacidade para descrever, explicar e prever fenómenos naturais” (p. 3). Assim, este tipo de literacia está relacionado com o facto de a pessoa ter capacidades para ler e perceber informações respeitantes tanto à ciência como à imprensa pública, sendo assim capaz de entrar em diálogos e discussão de ideias sobre a autenticidade do que leu. Neste sentido, o indivíduo, ao ser capaz de discutir ideias, deve defender e argumentar as suas opiniões e posições de forma científica e tecnológica (ibidem). Assim, e de uma forma abreviada, é possível afirmar que a literacia científica está relacionada com o facto de o indivíduo ter curiosidade, procurar informação científica, avaliando a sua qualidade, apropriando-se dessa mesma informação e conseguindo expressar-se, descrevendo e explicando o que leu e discutindo ideias.

A última literacia mencionada é a literacia de informação. Este tipo de literacia, segundo a American Library Association (1989 citado por Calixto, 2004) pressupõe que o utilizador da informação “deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária, e ter as capacidades para a localizar, avaliar e usar eficazmente” (p. 4). Assim, e explicitando um pouco mais, o utilizador deve ser capaz de alcançar a informação de forma eficaz, perceber se a informação e a fonte são fiáveis, apropriar-se da informação e adicioná-la aos esquemas mentais já existentes, e usar essa nova informação de forma correta, atingindo o objetivo pretendido (Associations of College and Research Libraries, 2000 citado por Calixto, 2004).

Após esta breve explicação acerca das diferentes literacias, é possível afirmar que tanto o jardim-de-infância, como a escola, as famílias e a sociedade têm influência no desenvolvimento das competências literárias e no desenvolvimento das diferentes literacias, isto porque as práticas culturais e sociais vivenciadas pelas crianças nos contextos em que estão inseridas são vistas como experiências cruciais no desenvolvimento e evolução das competências literárias (Auerbach, 1989 citado por Cabral, 2004). Assim, a qualidade e o valor das atividades desenvolvidas pelos indivíduos que mais convivem com as crianças, bem como a frequência com que as mesmas são realizadas, são fatores que influenciam o interesse das crianças pela linguagem escrita (Niza & Martins, 1998), ou seja, as crianças que sentem as suas capacidades desafiadas, que se sentem envolvidas e entendem as atividades propostas, são crianças cujo interesse é maior, o que, conseqüentemente, origina um maior empenho nas descobertas e aprendizagens.

Para concluir, tendo em conta que este estudo envolve a educação pré-escolar, no próximo tópico, abordaremos o desenvolvimento da literacia na criança, nomeadamente no que diz respeito à literacia emergente.

1.2. Desenvolvimento da literacia na criança

A literacia tem sido alvo de muitas pesquisas, sendo uma das conclusões a que os investigadores chegaram o facto de o desenvolvimento da literacia começar muito antes da entrada da criança na escola (Teixeira & Alves, 2011). Estamos assim perante a literacia emergente, uma literacia que, segundo Gomes & Santos (2010), se caracteriza por ser “um processo fundado em experiências, práticas e interações com a linguagem escrita, experiências, práticas e interações estas que, se positivas, fundam e permitem o desenvolvimento de competências da fala, da leitura e da escrita em idade pré-escolar” (p. 3). Assim, e para os mesmos autores, torna-se evidente que as experiências vivenciadas pelas crianças, sejam elas com adultos ou outras crianças, com os materiais literários, desde livros, folhas de papel, jornais, lápis, canetas, marcadores, têm uma grande influência no que diz respeito aos níveis de sucesso que as crianças alcançarão a ler e a escrever. As referidas experiências desempenham um papel crucial e com grande

impacto porque as crianças são seres ativos nas suas aprendizagens e consoante a exploração que realizam do meio que as rodeia conseguem construir os seus próprios conhecimentos (Mata, 2008). Tal como refere Vigotski (1999) “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com os seus companheiros” (pp. 117-118). Mais uma vez, fica bem clara a importância dos adultos significativos e dos contextos em que a criança se insere, no desenvolvimento das primeiras competências de literacia, primeiras porque, mais tarde, quando os processos são assimilados “tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança” (ibidem).

A literacia emergente baseia-se na relação existente entre a linguagem falada e a linguagem escrita, sendo possível considerar que as habilidades de fala, leitura e escrita se desenvolvem de forma sincrónica, estando estreitamente relacionadas (Gomes & Santos, 2010). Segundo Gelb (1952/1973 citado por Gomes & Santos, 2010), “a fala e a escrita apresentam-se como dois sistemas relacionais e indissociáveis, tanto mais que uma – a escrita – é a representação da outra – a fala” (p. 3). Apesar desta interligação tão visível e facilmente perceptível, no que diz respeito à aquisição de competências da linguagem falada e da linguagem escrita, é notório que a aprendizagem da linguagem escrita é mais complexa e exigente (Gomes & Santos, 2010). Esta diferença no nível de dificuldade de aquisição de competências existe porque a aprendizagem da compreensão e produção verbais ocorre de forma natural e espontânea, consoante o crescimento das crianças e o seu contacto com o meio linguístico que as envolve, sendo que a aprendizagem da linguagem escrita, requer, por parte das crianças, um esforço e prática regulares em todas as fases do processo (Cabral, 2004), não se revelando assim como um processo de aquisição intrínseco ao ser humano.

A manipulação do material impresso por parte da criança baseia-se no comportamento modelo de um adulto, sendo que a criança explora esse comportamento e acaba por imitá-lo (Fernandes, 2005). Assim, torna-se muito importante que o adulto, quando manipula livros ou outro material literário, ou quando escreve, demonstre que a escrita apresenta uma orientação. Uma estratégia que o adulto pode colocar em prática

é, quando lê, utilizar o dedo para seguir as palavras tornando-se bastante perceptível para as crianças que a escrita se organiza de cima para baixo e da esquerda para a direita. Esta é uma característica da escrita que as crianças normalmente se apercebem e assimilam cedo (Mata, 2008). Neste sentido, outra estratégia que pode igualmente revelar-se uma mais-valia é o educador ou o adulto, através das palavras presentes no texto, chamar a atenção para aquelas que começam pela mesma letra e som que o nome da criança. Visto que o som é familiar à criança, esta identificação será facilmente percecionada (Riley, 2005).

O manuseamento do material impresso possibilita à criança compreender que tudo o que é dito pode ser escrito e que tudo o que é escrito pode ser lido (Fernandes, 2005), competência que inicialmente a criança não domina, ou seja, para ela a linguagem escrita não reproduz a linguagem oral (Niza & Martins, 1998). Além destes aspetos, a criança descobre ainda que o que se lê é o texto, ou seja, que a leitura se realiza através das palavras (ibidem). Neste seguimento, Riley (2005) também afirma que é importante que as crianças tenham perceção e compreendam que a linguagem falada pode ser escrita num papel e que as marcas, os rabiscos e as garatujas na folha estão sempre associadas a unidades de fala que podem ser enunciadas em voz alta.

No que diz respeito aos ambientes reais e digitais que circundam a criança, Horta (2008) defende que não é o ambiente em si que alfabetiza a criança, ou seja, que lhe confere competências de literacia. O facto de a criança ver imensas mensagens escritas e de se envolver com o texto escrito não vai consequentemente provocar a alfabetização da mesma. Corroborando esta teoria, Fons (2012) refere que

“por más que que haya escritos en diferentes formatos en el entorno en el que viven los niños y niñas, si éstos no encuentran adultos, o lectores de cualquier edad, que utilicen la lecture y la escritura de manera habitual en su entorno, que las disfruten y les hagan partícipes de las mismas, quizá aprenderán a ler y a escribir, pero difícilmente accederán a este bien cultural y apreciarán todo su significado” (p. 10).

Assim, é de fácil compreensão que o ambiente só por si, ou seja, o facto de a criança ter oportunidade de observar materiais escritos não irá ajudar na sua alfabetização. O que,

por sua vez, contribuirá para este processo será a partilha de experiências com adultos que, no seu dia-a-dia, tenham por hábito a prática de atividades de leitura e escrita. Será neste ambiente alfabetizador, e tendo em conta aquilo que vai observando no mesmo, que a partir do instante em que a criança fruir da capacidade de controlar a sua motricidade fina, por exemplo, o segurar no lápis, que a mesma, praticamente por instinto, representará garatujas (Horta, 2008). Neste sentido, podemos mencionar que o ambiente tem uma grande importância porque cativa, interessa e motiva a criança e esta, por sua vez, ao representar as garatujas estará a tentar reproduzir o que vê e aquilo com que contacta no ambiente que a circunda. Este ambiente diz respeito aos contextos em que a criança está inserida, como por exemplo, o ambiente familiar e o ambiente da sala de jardim-de-infância.

Segundo Purcell-Gates (2004) “os meninos e as meninas aprendem sobre a natureza, as características e as formas linguísticas que se utilizam nos ambientes culturais com os quais se relacionam” (p. 31), ou seja, os ambientes onde as crianças vivenciam e experienciam o seu dia-a-dia, são os ambientes que lhes proporcionam aprendizagens e desenvolvimento de capacidades em todas as áreas, sendo por isso, também contextos cruciais no que diz respeito ao desenvolvimento da literacia. Além deste aspeto, e como já foi referido, estes ambientes, quando proporcionam às crianças oportunidades de contacto e interação com material literário, tornam-se contextos muito motivadores, visto que, tal como refere Purcell-Gates (2004), as experiências de literacia, levadas a cabo tanto no seio familiar como no jardim-de-infância, são agentes centrais de motivação para o gosto por aprender. Neste sentido, Moraes (1997) defende o quanto motivadora pode ser a experiência de ouvir uma história em voz alta, referindo que “ouvir a leitura, em voz alta, pelos pais cria o desejo de ler por si mesmo, desejo tão irresistível como o de caminhar sozinho” (p. 164). Com estas palavras, o autor faz-nos compreender que uma atividade tão simples como o contar uma história, atividade normalmente desejada pelas crianças, pode ser impulsionadora no que diz respeito à vontade de descoberta.

Neste sentido, é legítimo afirmar que a partilha de momentos de leitura entre o adulto e a criança é uma ocasião enriquecedora, sendo que o adulto deve contribuir, com

a prática que proporciona à criança, para um ambiente mais promotor de novas descobertas e aprendizagens. Assim, e através dessas experiências, a criança, desde cedo, compreenderá que a leitura se realiza através das palavras, sendo que cada palavra é composta por letras, sendo que estas são uma interpretação fonética dos sons (Martins, 2010), e que um conjunto de caracteres separados por um espaço diz respeito a uma palavra (Fernandes, 2005). Além destes aspetos, a criança perceberá igualmente que o conjunto das letras, a chamada palavra, designa as características fonológicas da palavra (ibidem). É sobre estas descobertas que a criança faz cedo na sua vida, que se baseia o próximo tópico, sendo que, vamos perceber como é que a consciência fonológica se exprime, se desenvolve e o que é que implica.

1.3. Consciência fonológica e descoberta do princípio alfabético

A consciência fonológica (CF) é definida por Sim-Sim (1998) como “o conhecimento que permite reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua, assim como as regras de distribuição e sequência do sistema de sons dessa língua” (p. 225). Assim, é através da consciência fonológica que se torna possível analisar e manipular as sílabas, os fonemas e as unidades intrassilábicas, ou seja, as unidades de som de uma língua (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Segundo Sim-Sim (1998), a criança começa a ter acesso à consciência fonológica por volta dos três anos de vida, quando os sons passam a ter significado para ela, ou seja, quando o processo de desenvolvimento da discriminação se encontra concluído. Este processo evolui ao longo do desenvolvimento da criança, quando, por exemplo, entre os 10 meses e os 2 anos de idade, é notável um grande aumento do poder discriminatório de sons, “tornando-se o bebé capaz de associar objectos a sílabas sem sentido, o que revela um aperfeiçoamento no processo de discriminação” (p. 86). Este aperfeiçoamento vai-se concretizando até aos 36 meses, quando a criança discrimina a totalidade de sons da sua língua materna ou das línguas com as quais contacta.

A consciência fonológica exprime-se numa diversidade de capacidades fonológicas, sendo elas: a consciência silábica, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica (Alves Martins, 1996; Lourenço, 2013). A consciência silábica é definida como a

aptidão para reconhecer e manipular as sílabas que constituem uma palavra (Lourenço, 2013). A consciência intrassilábica refere-se à capacidade para apurar e manipular as unidades constituintes que formam as sílabas, sendo elas, ataque - a ou as consoantes à esquerda da vogal da sílaba (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 53) e rima – conjunto de fonemas que se seguem à ou às consoantes (Alves Martins, 1996), podendo a rima ramificar-se em núcleo e em coda (Martins, 2010; Lourenço, 2013). Por sua vez, a consciência fonémica diz respeito à capacidade da criança para manipular as unidades mínimas dos sons, ou seja, os fonemas (Lourenço, 2013).

Através dos seus estudos, Treiman & Zukowsky (1991 citados por Martins, 2010), puderam verificar que as crianças reconhecem as sílabas mais prontamente do que os componentes silábicos, sendo que estes são mais depressa reconhecidos do que os fonemas. A corroborar estes dados temos Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) que afirmam que as crianças obtêm algum êxito em atividades que envolvem tarefas silábicas, alcançando o sucesso após algum tempo de ensino, sendo que, no que diz respeito a atividades relacionadas com segmentos fonémicos, mostram dificuldades, falhando regularmente, começando apenas a apresentar sucesso nestas tarefas quando frequentam a escola. Assim, é possível concluir que a consciência intrassilábica representa um nível intermédio no que diz respeito a dificuldades na segmentação dos constituintes fonológicos (Treiman & Zukowski, 1991 citados por Martins, 2010).

Como já foi referido, as crianças de jardim-de-infância não apresentam grandes dificuldades em tarefas de consciência silábica, o que leva a pensar que a sílaba é uma unidade de perceção implícita, ou seja, que não necessita de explicitação para que o seu funcionamento seja compreendido (Morais, 1997; Lourenço, 2013).

Relativamente à consciência intrassilábica, diversos estudos indicam que a grande maioria das crianças, após os quatro anos de idade, demonstra capacidades para segmentar silabicamente palavras constituídas por duas sílabas. Em contrapartida, as dificuldades que sentem estão relacionadas com unidades lexicais compostas por mais de três sílabas e com o reconhecimento de monossílabos, como por exemplo, “pé”, “pá”, “luz” (Sim-Sim, 1998).

No que diz respeito à consciência fonémica, as crianças falham com muita frequência nas tarefas que envolvem esta consciência, ou seja, que envolvem a análise de constituintes fonémicos das palavras (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Esta análise não é uma capacidade que se assimile e aproprie de forma espontânea e natural, visto que os fonemas não são segmentos da fala (Martins, 2010), considerando-se por isso entidades abstratas e co-articuladas, ou seja, incorporadas em unidades maiores, sendo difícil e, por vezes, inexequível separá-los sem qualquer distorção na frase ou nas palavras (Ball e Blachman, 1991 citadas por Martins, 2010; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Neste sentido, no conjunto das tarefas fonémicas, as que se demonstram mais difíceis para as crianças são as tarefas de síntese, segmentação e manipulação (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Neste tipo de tarefas, as crianças só conseguem obter bons resultados quando já possuem capacidades de leitura, sendo por isso viável afirmar que “o grande factor que parece influenciar a capacidade de isolar fonemas é a aprendizagem da leitura” (Sim-Sim, 1998, p. 234).

Vários estudos têm revelado, desde os anos setenta, que a consciência fonológica é uma mais-valia na apropriação de competências de literacia (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), sendo que esta se caracteriza por um desenvolvimento constante, iniciando-se através da sensibilidade a unidades maiores da fala e progredindo até à apropriação de unidades menores (Lourenço, 2013).

A relação existente entre a escrita inventada pelas crianças e a consciência fonológica é muito importante, visto que

“é [...] de natureza interactiva: as competências infantis de análise do oral vão influenciar a abordagem analítica das palavras no decurso das tentativas de escrita das crianças, e por sua vez, o exercício de tentar escrever conduz ao treino de operações de análise das palavras” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 53).

Como pudemos perceber a relação é recíproca, sendo que as capacidades que a criança detém de análise do oral, relacionadas com a consciência fonológica, vão influir nas suas escritas. Ao inventar a sua escrita, a criança está a analisar as palavras, ou seja, a aplicar os conhecimentos acerca da consciência fonológica.

No que diz respeito ao princípio alfabético, a consciência fonológica também apresenta um papel essencial, visto que “para compreender que as letras constituem um sistema de notação dos fonemas, as crianças têm que desenvolver, gradualmente, a consciência de que as palavras são decomponíveis em segmentos fonémicos” (Silva, 2004, p. 188). Assim, para que uma criança descubra o princípio alfabético é necessário que apresente conhecimento sobre os constituintes de uma palavra – sílabas, ataque e rima, unidades intrassilábicas, sons e fonemas.

A descoberta do princípio alfabético revela-se um procedimento complexo, aparentando constituir-se uma das tarefas mais complicadas que as crianças encaram no seu percurso até à apropriação de procedimentos espontâneos e fluentes de leitura e escrita (Silva, 2004). É através desta descoberta que a criança desenvolve e fortalece a sua competência de comunicação com o uso da linguagem escrita, recorrendo à linguagem oral e ao ambiente físico e social que a rodeia (Oliveira, 2005). A competência comunicativa é definida por Hymes (1971, citado por Pedro, 2005) como o conhecimento requerido por um falante de uma língua para que este saiba usar corretamente as formas linguísticas dessa mesma língua, ou seja, é importante que o falante, neste caso, a criança, adquira conhecimentos gramaticais e que saiba adequar as suas comunicações – “saiba quando falar ou não, e sobre que falar, com quem, onde e de que modo” (Pedro, 2005, p. 451). Assim, e visto que, para que a criança descubra o princípio alfabético, é necessário que detenha conhecimentos linguísticos, e que, através dessa descoberta, desenvolve a sua competência comunicativa, segundo Moirand (1982 citado por Andrade & Araújo e Sá, 1992) é impossível distinguir uma competência linguística de uma competência comunicativa, sendo que a tendência é para que a competência linguística seja vista como uma componente essencial da competência de comunicação.

Para que a criança se aproprie do princípio alfabético, segundo Byrne e Fielding-Barnsley (1989 citados por Martins, 2010) são necessários três pré-requisitos, sendo eles, a “capacidade para segmentar os fonemas”, a “aquisição do conceito de identidade do fonema” e o “conhecimento das correspondências fonema-grafema” (p. 22). É importante referir que o conceito de identidade do fonema é o fator que constrói a “ponte entre o conhecimento do alfabeto e a consciência fonológica” (p. 23). Estes

aspectos não são suficientes para a descoberta do princípio alfabético e aprendizagem do alfabeto, sendo crucial a instrução explícita no que diz respeito à consciência fonémica, que, como já vimos, constitui a habilidade fonológica mais difícil e, por isso, apenas nas idades escolares as crianças começam a alcançar êxito na realização de tarefas e no estabelecimento de relações entre as letras e os sons (*ibidem*).

Neste sentido, torna-se pertinente referir novamente as escritas inventadas infantis. Além destas escritas serem uma mais-valia na apreensão de competências da consciência fonológica, são vários os autores que defendem que os benefícios na aquisição do princípio alfabético também são visíveis (Silva, 2004). Assim, surge Treiman (1998, citado por Silva, 2004) que refere que “é mais fácil as crianças apreenderem o princípio alfabético através da incorporação de actividades de escrita inventada no ensino, do que através da instrução formal da leitura” (p. 190). O autor acrescenta ainda que o facto de a criança realizar as suas escritas ativa e desperta a consciência fonémica, sendo que essas mesmas escritas indicam as competências fonológicas que a criança vai desenvolvendo, tornando-se assim um bom preditor do êxito da criança no processo de literacia e de aquisição do princípio alfabético.

Para concluir, a aprendizagem da linguagem escrita recorre à consciência fonológica, ao conhecimento e compreensão do princípio alfabético e ao entendimento das relações que se instituem entre grafemas e fonemas (Gomes & Santos, 2010). Tendo em conta que a consciência fonológica é uma capacidade fundamental para o entendimento e apropriação do código alfabético, na educação pré-escolar, as atividades que envolvem o contacto com a análise e a manipulação dos constituintes das palavras devem ser propostas às crianças com alguma frequência, de forma a que as mesmas desenvolvam as suas capacidades de reflexão acerca do oral e da escrita (Silva, 2004). Por sua vez, a literacia, que diz respeito às habilidades de bom uso, produção e compreensão do texto escrito (Cabral, 2004), possibilita o desenvolvimento de capacidades fonológicas mais aperfeiçoadas. Só assim será possível que as crianças atinjam o sucesso no processo de alfabetização (Silva, 2004).

Após esta breve referência acerca da consciência fonológica e do princípio alfabético, torna-se importante voltar a mencionar o nosso foco de análise. Assim, o foco

de análise deste relatório é perceber até que ponto o contacto com diferentes sistemas de escrita potencia a compreensão do princípio alfabético em crianças de idade pré-escolar

1.4. O papel do educador de infância

Começando por analisar o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (2001) é visível a importância do mesmo no que diz respeito ao desenvolvimento da literacia nas crianças. Assim, o educador de infância pode “favorecer o aparecimento de comportamentos emergentes da leitura e da escrita, através de actividades de exploração de materiais escritos” (p. 5573), assumindo também ele comportamentos literários, como ler e escrever na presença das crianças, revelando sempre interesse, motivação e prazer ao fazê-lo (Jardim, 2005).

Baseando-nos na opinião de Viera & Barrio (2012), torna-se importante referir desde já que, não se pretende que o educador de infância ensine as crianças a ler e a escrever mas sim que as motive e desenvolva o seu interesse e curiosidade em relação à leitura e à escrita. Neste sentido, e tal como afirmam os autores mencionados anteriormente, “no debería haber ninguna prisa en conseguir que los niños aprendieran en educación infantil a ler y a escribir. Sí debería haber un gran interés, no obstante, por conseguir que en esta etapa los niños aprendieran el sentido, la utilidade, de ler y escribir” (p. 21). Aprender o sentido e a utilidade de ler e escrever são, sem dúvida, os fatores que deveriam estar implícitos na educação pré-escolar.

Nos momentos de leitura e de escrita, o educador de infância pode utilizar estratégias que potenciem o desenvolvimento da literacia nas crianças, como, por exemplo, ao mesmo tempo que escreve verbalizar as palavras de forma a demonstrar correspondências entre o que é escrito e o que é lido, ou seja, entre o oral e o escrito; mencionar os aspetos de orientação da escrita (da esquerda para a direita, de cima para baixo) com o objetivo de esclarecer as crianças sobre o convencionalismo da mesma; e após a escrita de um texto reler o mesmo e apontar para as palavras à medida que as vai lendo para que as crianças ganhem a perceção de que existe um elo entre o discurso e o

texto, ou seja, entre o símbolo e o som (Riley, 2005). Além das já referidas ações, e ainda segundo o mesmo autor, existem outras que o educador pode desenvolver, tais como:

- ⇒ Facilitar o acesso das crianças aos materiais de escrita (folhas, envelopes, canetas, lápis, agendas), os quais devem ser renovados e diversificados periodicamente de forma a manter as crianças motivadas e entusiasmadas com a exploração dos mesmos;
- ⇒ Utilizar a escrita nas suas variadas formas (escrever cartas, histórias, bilhetes/recados, etiquetagem de materiais), de maneira a que as crianças entendam que a escrita detém e é utilizada com diversas finalidades;
- ⇒ Fazer, com frequência, registos escritos acerca do que as crianças dizem ou querem transmitir (por exemplo, escrever a história do desenho que a criança fez; escrever um recado que a criança queira dar a alguém);
- ⇒ Construir livros com todas as letras do alfabeto, sendo que para isso cada criança escolhe uma letra e desenha numa folha vários objetos cujo nome comece por essa letra. O educador deverá facultar às crianças os nomes dos objetos que desenharam para que elas os possam escrever no livro;
- ⇒ Incentivar o uso do computador, permitindo às crianças a familiarização com convencionalismo da escrita à medida que brincam com as letras. Pode ser uma mais-valia para as crianças que ainda apresentem dificuldades de motricidade fina (por exemplo, controlar o lápis ou o traço) permitindo-lhes a perceção da linearidade da escrita que podem posteriormente colocar em prática na fase manuscrita;
- ⇒ Valorizar o papel das famílias, incentivando-as a disponibilizar às crianças materiais de escrita, a elogiar e incentivar os trabalhos e formas de escrita das mesmas. Explicitar que podem oferecer diversas oportunidades de desenvolvimento da literacia aos seus filhos, por exemplo, lendo histórias e fazendo uma exploração do vocabulário e dos conceitos e ideias imersas nas mesmas; levando-os a bibliotecas, permitindo o desenvolvimento do gosto pela leitura, escrita e pelo material impresso; ajudando-os a compreender o impresso

⇒ existente na rua, nos centros comerciais, nos hipermercados, ou seja, no meio social, nos locais por onde passam e que costumam frequentar (Fernandes, 2005).

Assim, é importante referir que o interesse da criança pela linguagem escrita se altera consoante a qualidade, a frequência e o valor das atividades de leitura e de escrita proporcionadas pelos que vivem com ela, sendo neste caso, os educadores de infância e a família (Niza & Martins, 1998).

O ambiente vivido e experienciado na sala do jardim-de-infância é um fator igualmente importante e que influencia as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Neste sentido, é essencial que o ambiente seja estimulante e desafiador mas também que exista implicitamente, por parte de quem frequenta a sala de jardim-de-infância, seja o educador, o auxiliar de ação educativa ou outros técnicos, uma vontade e um propósito que no diz respeito ao estímulo e ao uso da escrita, refletindo sobre as suas características (Mata, 2008). Além disso, o educador “must be constantly alert to opportunities to model, demonstrate, and reinforce reading and writing” (Rog, 2002, p. 32), não se prendendo apenas a atividades planeadas, sendo importante que seja sensível ao “teachable moment”, isto é, às oportunidades fortuitas para introduzir ou prolongar atividades literárias (Rog, 2002). É através destas atitudes que se torna possível criar, dentro da sala de jardim-de-infância, momentos extremamente enriquecedores de contacto e exploração da escrita, onde abundem oportunidades de manipulação, sistematização e usufruto do impresso (Fernandes, 2005).

Segundo os textos de apoio para educadores de infância - “A descoberta da escrita”-, editados pelo Ministério da Educação, existem várias ideias que podem orientar o educador de infância no que diz respeito à organização de um ambiente proporcionador do desenvolvimento da literacia. Assim, o ambiente criado deverá ser positivo, assertivo e estimulante, levando à exploração da escrita, não devendo exercer demasiada pressão para a escrita convencional, visto que essa situação poderá criar desconforto e/ou inibição nas crianças. No mesmo sentido, é importante que as atividades desenvolvidas sejam apresentadas de forma natural e gradual, sempre com um carácter utilitário para que as crianças percebam a sua importância, sendo que o educador deve auxiliar e instigar as experiências e tentativas de escrita, procurando responder às

necessidades e solicitações das crianças. No que diz respeito à escolha das atividades, é importante que o educador dê oportunidade às crianças de sugerir e escolher atividades, de forma a respeitar os gostos e vivências de cada uma e envolvendo-as ainda mais, uma vez que as atividades serão mais significativas (Mata, 2008).

Relativamente à organização da sala de jardim-de-infância, Riley (2005) defende que todas as salas deveriam possuir um espaço reservado para o desenvolvimento da literacia. O espaço ou área deverá estar equipado com “todos os tipos de instrumentos e de materiais para escrever e rabiscar, canetas, lápis, papéis, envelopes, cartões e livrinhos em branco já prontos, onde as crianças possam escrever histórias e poemas, todos com uma apresentação atraente e bem ao seu alcance” (Riley, 2005, p. 49). Rog (2002) sugere ainda que os materiais literácitos, além de se encontrarem ao alcance das crianças, devem estar etiquetados e ser alterados com frequência para manter o interesse e motivação das crianças. Não é necessário alterar todos os materiais mas sim introduzir, por exemplo, folhas coloridas ou com outros formatos, canetas com brilhantes e com cores atrativas, entre outros materiais que o educador perceba que fazem sentido.

O espaço do jogo simbólico pode também ser uma boa aposta no que diz respeito ao desenvolvimento da literacia nas crianças. Tal como refere Fernandes (2005) existem espaços que nós não conseguimos idealizar sem material literácito, como, por exemplo, uma sala de espera sem revistas, um cabeleireiro e um médico sem uma agenda. Disponibilizando materiais literácitos nestas áreas de jogo simbólico, o educador estará a fomentar os comportamentos de emergência da escrita, uma vez que as crianças terão tendência a imitar os comportamentos caracterizadores de cada personagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento do jogo estará mais próximo da realidade (Riley, 2005).

Fernandes (2005) considera que, para além do espaço referido anteriormente, é igualmente importante a existência de um espaço de biblioteca, que seja visto pelas crianças como um lugar que associe lazer, descoberta, aprendizagem e prazer, não devendo apenas ser um lugar sossegado e recatado, que funcione como um sítio de repouso do desassossego típico das salas de jardim-de-infância e muito menos um lugar onde os livros estão simplesmente expostos. Este deverá ser um espaço calmo e

sossegado, que transmite tranquilidade às crianças, permitindo-lhes momentos prazerosos de contacto com o material impresso (Riley, 2005).

Outras estratégias que podem ser usadas são a identificação dos cabides das crianças e a rotulagem dos objetos e materiais da sala, sendo que “even the class pet’s cage, food, water, and supplies should be labeled, and may include instructions for care and feeding” (Rog, 2002, p. 30). Este tipo de atividades permite a criação de um ambiente de familiarização com o código escrito, promovendo a emergência da escrita e a literacia nas crianças.

A este propósito, e segundo Azevedo (2009), as crianças aprendem melhor quando os educadores utilizam uma multiplicidade de estratégias para fortalecer o conhecimento leitor. Neste sentido, a adoção de diversas estratégias por parte do educador para abordar a emergência da escrita é, sem dúvida, uma mais-valia uma vez que assim as crianças se mantêm envolvidas em novos “projetos” e a sua curiosidade e interesse são incitados.

Assim, e para terminar, é possível afirmar que “Literacy-rich classroom are filled with print: books, labels, signs communicating directions and other information, charts, word, banks, and other displays of language abound” (Rog, 2002, p. 30). Segundo a mesma autora, a prática do educador de infância é um “complex juggling act” (p. 32) que exige conhecimento, habilidade e verdadeiro amor e carinho às crianças e ao trabalho desenvolvido, sendo que as práticas promovidas no jardim-de-infância, no que diz respeito à linguagem escrita, são determinantes e decisivas em relação ao modo como as crianças conferem sentido à sua aprendizagem (Niza & Martins, 1998).

É legítimo afirmar que devido à grande diversidade de culturas e línguas existentes e à atual facilidade de contacto entre as pessoas e consequente globalização, a sociedade vive numa era em que imprevisibilidade impera. Sendo assim, torna-se necessária a aplicação de literacias múltiplas, sendo essa a razão de utilizarmos a sensibilização para a diversidade linguística para explorar a literacia. Além disso, com o projeto de intervenção desenvolvido com as crianças, o que pretendemos é que as mesmas compreendam o mundo, não tendo de conhecer as letras, nem ler nem escrever, mas sim que façam as

suas próprias descobertas no que diz respeito ao mundo e ao princípio alfabético, compreendendo, por exemplo, o que são as letras e para que servem.

Capítulo III – “A ilha das letras”: detalhes do projeto de investigação-ação

“A procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional. Nem tão-pouco estes se fazem sem investigação (...)”
(Alarcão, 2001, p. 30)

Introdução

No início deste capítulo é apresentada a génese do projeto de intervenção-investigação e os objetivos do mesmo, sendo que posteriormente é abordada a metodologia de investigação utilizada na sua implementação. Antes da apresentação das sessões que compuseram o projeto é realizada uma breve caracterização do espaço do jardim-de-infância, do grupo de crianças que o frequenta e do grupo-alvo deste projeto. Seguidamente é apresentada a descrição das sessões colocadas em práticas com as crianças, sendo que este capítulo termina com a apresentação dos instrumentos de recolha de dados deste estudo.

1.1. Origem e objetivos do projeto

Este projeto surgiu após várias leituras sobre o papel do professor e da Sensibilização para a Diversidade Linguística (SDL) na educação. Neste sentido, tal como refere Alarcão (2001), atualmente, o professor não é considerado um simples cumpridor de currículos previamente definidos, que tem como função apenas colocá-los em prática, mas sim “um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais” (p. 21), ou seja, o professor tem como função seguir e reger-se pelos princípios e objetivos nacionais e transnacionais mas nunca pode deixar de olhar ao grupo de alunos que tem diante de si, adaptando o currículo, “vivificando-o e co-construindo-o” com os seus alunos. Assim, o professor é visto como um investigador, com um espírito próprio de pesquisa, o que contribuirá para o seu desenvolvimento profissional e para o desenvolvimento das escolas, tornando-as, assim, escolas reflexivas (Alarcão, 2001). Foi

ao realizarmos leituras deste tipo, que nos elucidaram sobre o que é um professor que não se limita a conhecer e a seguir os currículos, e leituras que abordaram a importância das abordagens plurais, nomeadamente da SDL, numa sociedade cada vez mais diversificada, que, conseqüentemente, transporta essa diversidade para os jardins-de-infância e salas de aula, que achámos e sentimos importante desenvolver um trabalho que nos levasse a pesquisar e a abordar na sala de jardim-de-infância em que realizámos a Prática Pedagógica Supervisionada, várias línguas, promovendo assim um trabalho de pesquisa e aprendizagem, tanto para nós como para as crianças, sobre outras línguas que não a nossa, ou seja, sobre a diversidade linguística na educação pré-escolar (Cf. Fernandes, 2014).

Depois da escolha deste tema geral, em díade, descobrimos que ambas tínhamos curiosidade e vontade de trabalhar sobre a emergência da escrita, mais especificamente, sobre a compreensão do princípio alfabético. Foi neste sentido que surgiram as nossas questões de investigação:

a) Como é que o contacto com diferentes sistemas de escrita potencia a compreensão do princípio alfabético em crianças em contexto de educação pré-escolar?

b) Como é que os gestos de escrita em diferentes sistemas potenciam a compreensão do princípio alfabético em crianças em contexto de educação pré-escolar?

(Cf. Fernandes, 2014)

Para concluir, é importante referir que este trabalho se baseou na implementação de um projeto de SDL e de compreensão do princípio alfabético, colocado em prática, através de várias intervenções, com um grupo específico de crianças, que será apresentado mais adiante. Foi nossa intenção observar e analisar os efeitos, podendo estes ser positivos ou negativos, de uma educação para a SDL no que diz respeito à compreensão do princípio alfabético.

1.2. Metodologia de investigação

Após a explicação da génese deste projeto e antes da explicitação de como o mesmo foi implementado junto das crianças em idade pré-escolar, torna-se importante referir a metodologia de investigação utilizada pela nossa diáde para a observação, recolha de dados e avaliação do projeto.

Este projeto, exigiu um processo de recolha, análise e interpretação de dados recolhidos, junto das crianças, procurando responder a três requisitos enunciados por Beillerot (n.d., citado por Alarcão, 2001), sendo eles, a produção de novos saberes; um procedimento de investigação exigente e sistemático; e o anúncio dos resultados de forma a proporcionar discussão crítica dos mesmos.

Segundo o que refere Kemmis (n.d., citado por a Moreira, 2001) podemos considerar que este é um trabalho de investigação-ação, uma vez que a lógica deste estudo é uma forma de

“self-reflective enquiry undertaken by participants in social (including educational) situations in order to improve the rationality and justice (coherence and satisfactoriness) of a (a) their own social or educational practices, (b) their understandings of these practices, and (c) the situations/ institutions/ programmes (and ultimately the society) in which the(se) practices are carried out” (p.43)

Tendo em conta que este estudo requereu, da nossa parte, autorreflexão tanto das nossas práticas como das práticas que já se desenvolviam no contexto de jardim-de-infância aquando da nossa entrada no grupo, este trabalho revelou-se um trabalho de intervenção-ação tipo investigação-ação.

A metodologia de investigação-ação possibilita a existência de um vínculo entre a investigação e a utilização e emprego da mesma na prática do profissional de educação. O profissional que utiliza esta metodologia tem, certamente, como objetivo final alcançar respostas que sejam possíveis de colocar em prática e que possam, eventualmente, ser transmitidas a outros profissionais e pessoas que demonstrem interesse (Lourenço, Oliveira & Monteiro, 2005). Sendo assim, e tal como refere Moreira (2001), esta

metodologia de investigação fundamenta-se na carência de um melhor profissionalismo e de uma melhor prática no que diz respeito aos profissionais de educação.

Para terminar, julgamos importante referir algumas das vantagens deste tipo de investigação. Assim, e segundo Lourenço, Oliveira & Monteiro (2005), a investigação-ação, no que diz respeito à prática do professor, neste nosso caso à prática do educador: modifica a noção que o educador tem das suas aptidões e do papel que o próprio executa; contribui para que o educador tenha uma ideia mais alargada dos problemas existentes na sala; amplia a disposição para a autorreflexão, promovendo assim uma maior noção acerca da sua prática e de tudo o que esta envolve; e, por fim, modifica os seus valores e crenças, visto que, com a investigação e a autorreflexão, descobre novas situações que podem alterar a sua forma de pensar.

1.3. A implementação do projeto

1.3.1. Caraterização do Jardim-de-Infância

O nosso projeto, intitulado “A ilha das letras”, foi colocado em prática num jardim-de-infância do concelho de Ílhavo. Este jardim-de-infância encontra-se inserido num centro escolar, num edifício constituído por dois pisos, que abarca a valência de Educação Pré-Escolar, de 1º CEB e as Atividades de Tempos Livres (ATL).

Neste sentido, e de uma forma sucinta, é importante caraterizar a sala do jardim-de-infância, sendo que consideramos que esta apresenta dimensões apropriadas às atividades e necessidades das crianças, sendo esteticamente bem organizada, com suficiente luminosidade natural. A sala é constituída por várias áreas educacionais, como a área do computador, a área da biblioteca, a área da manta, a área de jogos de chão, a área da casinha, a área da pintura e a área da garagem. Além destas áreas educacionais, existem ainda na sala armários com bastantes jogos de diversa natureza (puzzles, lógica, memória, raciocínio, entre outros) e com material mais direcionado para a expressão plástica (material de escrita e de desenho).

Neste sentido, no que diz respeito às oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem e tendo em conta que podemos ver nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (1997) que “os espaços de educação pré-escolar podem ser

diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (p. 37), é possível afirmar que o espaço deste jardim-de-infância se encontra aproveitado e organizado, expressando uma intenção educativa para a formação e desenvolvimento da criança enquanto ser co-construtor.

1.3.2. O grupo de crianças

O grupo de crianças era constituído por 25 crianças, 9 do sexo feminino e 16 do sexo masculino, sendo que, do total de crianças, 13 frequentavam a sala desde o ano letivo anterior.

Quando chegámos à sala deparámo-nos com um grupo de crianças muito heterogéneo em relação às idades. Assim e analisando o gráfico 1 (*Idades das crianças – início do estágio*), podemos afirmar que o grupo era constituído por 12 crianças com 5 anos de idade (48%), 6 crianças com 4 anos, o que corresponde a 24% do grupo, e 6 crianças com 3 anos de idade (24%). Existia ainda na sala uma criança com 2 anos de idade (4%).

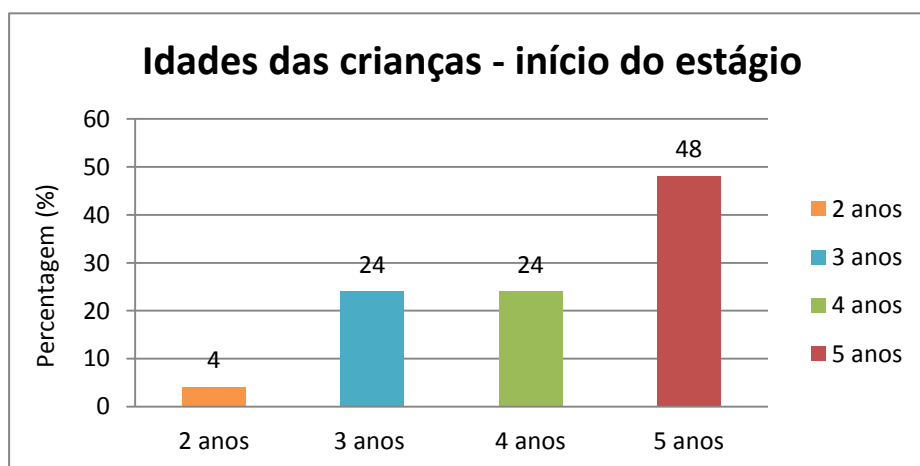


Gráfico 1

No fim do estágio, as idades do grupo alteraram-se um pouco. Observando o gráfico 2 (*Idades das crianças - fim do estágio*), podemos concluir que, no fim desta etapa,

o grupo era constituído por uma criança com 6 anos de idade (4%), 11 crianças com 5 anos de idade (44%), 6 crianças com 4 anos (24%), 7 crianças com 3 anos (28%).

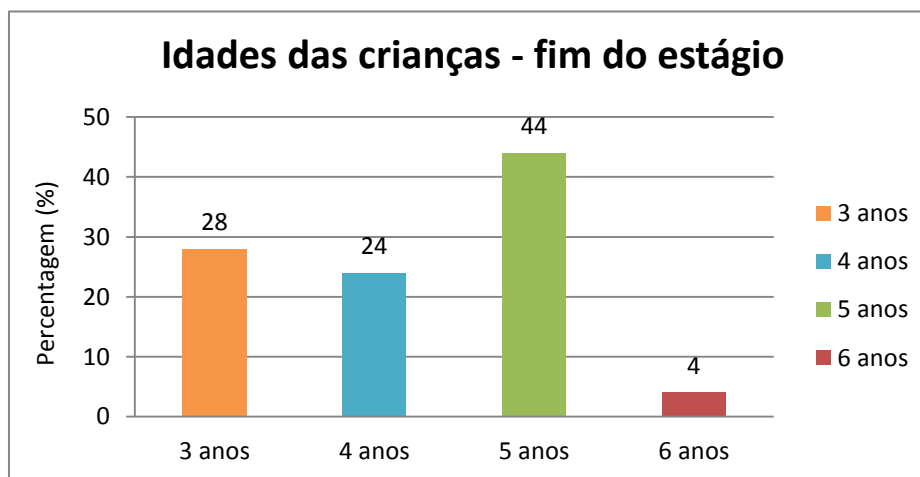


Gráfico 2

Assim, podemos concluir que este era um grupo caracterizado pela diversidade de idades, visto que apresentava crianças de 3, 4, 5 e 6 anos. Este fator é visto nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (1997) como positivo visto que “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (p. 35). Neste sentido, no grupo, tivemos oportunidade de observar a atitude de várias crianças com 5 anos de idade que gostavam de ajudar e acompanhar as crianças mais novas, por exemplo, em momentos de higiene, em momentos de colocar os casacos nos cabides, de retirar ou colocar os chapéus nas bolsas individuais onde estão guardados, entre outras situações que exigissem aptidões que as crianças mais novas pudessem não ter ainda tão bem desenvolvidas. Assim, as crianças com 5 anos demonstravam uma atitude colaborativa para com os colegas, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades e competências.

Uma das finalidades da Educação Pré-Escolar é “fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade” (OCEPE, 1997, p. 20). A este propósito, podemos referir que o grupo era composto por algumas crianças de etnia

cigana, que se encontravam totalmente integradas e ativas no contexto, participando nas atividades com interesse, colaborando e estabelecendo relações positivas com os colegas e com os adultos da sala. Todas as outras crianças se encontravam igualmente inseridas e integradas no grupo, demonstrando respeito e curiosidade pelas diferenças culturais das crianças de etnia cigana. Temos como exemplo alguns momentos em que uma das crianças de etnia cigana, em grande grupo, conversava e contava situações que vivia em casa, sendo que as crianças permaneciam interessadas e respeitavam as diferenças que iam percebendo pelo que a criança relatava. Estes momentos de diálogo iam ao encontro do paradigma da escola inclusiva que pretende garantir equidade e qualidade para todas as crianças, incluindo o direito à participação.

Relativamente aos níveis de bem-estar e de implicação, sabemos que são dois pontos de referência para o educador, uma vez que indicam o quanto a organização e dinâmica do contexto contribui para que crianças se sintam bem e para que as suas necessidades básicas se encontrem satisfeitas (Gabriela e Laevers, 2010).

Analisando os graus de bem-estar e de implicação evidenciados pelo referido grupo de crianças, podemos referir que diferiam entre si, variando entre o nível 3 e o nível 4, sendo que a maioria das crianças apresentavam níveis médios e altos de bem-estar e implicação.

Desta forma, e ao focarmo-nos no grupo de crianças, no que diz respeito ao bem-estar emocional, é possível referir que a grande maioria das crianças apresentava sinais claros de felicidade, satisfação e vitalidade nas suas ações, estabelecendo facilmente relações positivas com as outras crianças e adultos. No entanto, algumas delas evidenciavam sinais de distração, desinteresse e inatividade em algumas situações do dia, como, por exemplo, na parte da manhã, na partilha das novidades, se esta atividade se prolongasse um pouco mais, algumas crianças dispersavam principalmente se já tivessem participado mostrando desinteresse pela participação dos outros. Existiam ainda algumas crianças que irradiavam energia, mas não a utilizavam da forma mais correta, o que gerava, de alguma forma, perturbação em relação ao funcionamento do grupo.

No que diz respeito à implicação, uma grande parte das crianças encontrava-se visivelmente ativa e desafiada nas atividades propostas e sugeridas em colaboração com

a educadora. As crianças encontravam-se naturalmente motivadas e interessadas, embora por vezes existissem breves momentos em que era notório que a atenção era mais superficial, necessitando do incentivo ou da intervenção da educadora. Em contrapartida, existiam alguns casos particulares em que a motivação e a entrega na atividade eram limitadas devido ao baixo nível de concentração experienciado pelas crianças em questão, visto que, por vezes, “preferiam não fazer” a atividade proposta.

1.3.3. O grupo-alvo: “Os descobridores da ilha das letras”

Desde o início da idealização do projeto e das sessões que iriam compor o mesmo que, em díade, achámos por bem selecionar um grupo de crianças, que seria o nosso grupo-alvo e com o qual realizaríamos as sessões, analisando posteriormente os dados recolhidos. Tivemos esta ideia devido ao facto do grupo de crianças ser um grupo muito diversificado em relação à idade e interesses. Neste sentido, pensámos inicialmente em realizar um sorteio para que pudéssemos escolher as crianças que participariam nas sessões do projeto. Demovemo-nos desta ideia quando, após a planificação de todas as sessões e com um olhar mais global sobre o projeto, percebemos que as sessões não se enquadravam, ou seja, não estavam adaptadas para as crianças de 3 anos de idade, tal como o tema (emergência da escrita), devido a serem crianças ainda muito novas. Neste sentido, e devido a algumas crianças de 5 anos de idade, por vezes, apresentarem níveis de implicação um pouco baixos e alguma falta de interesse em realizar as atividades propostas ao longo do dia, em díade, chegámos a um consenso – realizar as sessões do projeto com o grupo de crianças de 4 anos de idade (6 crianças). Foi com esta ideia que demos início ao projeto, ou seja, que concretizámos a sessão 1. No decorrer desta sessão, quando começámos a explorar oralmente a história narrada, algumas crianças começaram a dispersar e a perturbar o resto do grupo. Neste sentido, a educadora de infância achou por bem retirar da biblioteca e levar consigo para a sala as crianças que não estivessem a demonstrar respeito pelo que estava a ser explorado. Acabaram por ficar na biblioteca apenas 9 crianças. Assim, ficámos na biblioteca com um grupo diferente do grupo que tínhamos pensado para grupo-alvo e, visto que dele fizeram parte as crianças que se encontravam mais atentas e entusiasmadas com a sessão, decidimos

perguntar-lhes se queriam ser elas o grupo dos “descobridores da ilha das letras”. As crianças responderam afirmativamente e, assim, surgiu o grupo-alvo com o qual, efetivamente concretizámos o nosso projeto.

Torna-se importante referir que, apesar de na altura em que ficámos com o referido grupo de crianças na biblioteca, sem a maioria das crianças que tínhamos pensado para grupo de controlo, olhámos uma para a outra e pensámos “e agora?”. No entanto, penso que esta situação, apesar de ter sido um imprevisto, demonstrou ser uma mais-valia. As crianças que integraram o grupo-alvo fizeram-no por vontade própria, o que, sem dúvida, as motivou e implicou mais. Tivemos algumas surpresas bastante agradáveis com algumas crianças, que foram demonstrando, no desenrolar das sessões, uma implicação crescente e muita vontade em descobrir.

Assim, o grupo-alvo era constituído por 9 crianças, 5 meninas e 4 meninos, sendo que todas as crianças tinham 5 anos de idade, menos uma das meninas que tinha 4 anos. Estas crianças eram todas residentes no concelho de Ílhavo e uma delas era de etnia cigana. No entanto, para a análise dos dados a realizar no capítulo seguinte, será apenas tida em conta a participação de 8 crianças, visto que uma delas faltou a várias sessões do projeto, devido ao facto de ter de sair mais cedo do jardim-de-infância.

Torna-se importante realizar uma análise mais individualizada do grupo-alvo, sendo que esta será referida com nomes fictícios de modo a preservar a identidade das crianças. O Baltasar sempre demonstrou ser uma criança meiga, tranquila, simpática e sociável, revelando prazer em participar e dar sugestões acerca das atividades. Em diálogo com o grupo, demonstrava quase sempre uma atitude assertiva e em situações de injustiça revelou ser capaz de opinar de forma coerente.

Relativamente à criança identificada como Beatriz, esta revelou ser uma criança simpática, bem-disposta, alegre, meiga, sociável e muito comunicativa. Demonstrou quase sempre prazer e entusiasmo em participar nas atividades propostas, sendo assim possível afirmar que era uma criança interessada. Por vezes, demonstrou alguma fragilidade na parte da manhã, mais especificamente no acolhimento (choro), necessitando de apoio do adulto.

A criança identificada como Catarina, durante o tempo de estágio, revelou-se uma criança simpática, alegre, sociável, tranquila, carinhosa e comunicativa. Esta criança apresentava algumas dificuldades na fala, o que, no entanto, nunca a impediu de se expressar. Tal como as crianças referidas anteriormente, demonstrou quase sempre interesse em realizar as atividades propostas, revelando sempre um comportamento muito adequado às situações, por exemplo, respeitando sempre as regras.

A criança identificada como Gonçalo revelou ser uma criança bem-disposta, alegre, sociável, sendo visível um grande à vontade na comunicação em grupo. Por vezes, revelou ser uma criança com dificuldades em acatar o que lhe era pedido, medindo forças connosco de forma a testar os nossos limites.

A criança identificada como Luís, ao longo do período de estágio, revelou sempre ser uma criança simpática, bem-disposta, alegre, tranquila e comunicativa, sendo que quando intervinha o fazia de forma coerente. A criança demonstrava gostar de conversar, dar sugestões e de participar nas atividades propostas, porém quando a atividade exigia uma maior concentração tendia a dispersar, mudando de atividade, mostrando preferência por atividades ao ar livre. Esta foi a criança que, durante o desenrolar do projeto, mais nos surpreendeu devido à sua participação nas atividades e ao empenho que demonstrava.

A criança identificada como Marta demonstrou sempre ser simpática, bem-disposta, comunicativa e expressiva. Era uma criança respeitadora das regras da sala de aula mas, por vezes, tendia a fazer “birras” de forma a alcançar algo que desejava e não lhe era permitido realizar. Revelou quase sempre vontade de participar nas atividades propostas.

A criança identificada como Raquel revelou ser uma criança simpática, tranquila, pouco comunicativa e um pouco tímida, não se dando muito a conhecer. Normalmente participava nas atividades, notando-se uma maior retração quando as atividades realizadas envolviam o grande grupo. Revelou sempre ser uma criança bem comportada e respeitadora das regras da sala.

Por fim e, relativamente à criança identificada como Tânia, esta revelou ser uma criança simpática, bem-disposta, um pouco tímida e pouco comunicativa. Era notório que

em grande grupo não se sentia muito à vontade para partilhar o que sentia e pensava, sendo que, em algumas atividades, preferia não participar, adotando assim uma postura reservada. Demonstrou ser uma criança com tendência a resistir ao que lhe era solicitado, sendo necessário por vezes o apoio e intervenção do adulto.

Depois de conhecermos o grupo de crianças participantes no projeto “A ilha das letras”, importa conhecer as várias sessões do projeto realizadas com o grupo, o que faremos no próximo tópico.

1.4. As sessões do projeto

O nosso projeto de intervenção intitulou-se de “A ilha das letras” e foi desenvolvido durante a Prática Pedagógica Supervisionada A2. Os dias da semana escolhidos para realizar as sessões foram sempre as segundas e as quartas-feiras à tarde, das 13h30min às 15h, durante três semanas, mais especificamente, penúltima e última semana de novembro e primeira semana de dezembro de 2013. A intervenção foi constituída por seis sessões, realizadas com as nove crianças do grupo-alvo. De uma forma geral, durante estas seis sessões as crianças puderam contactar com várias línguas, nomeadamente, com o português, o árabe e o japonês e fazer descobertas acerca destas línguas. As sessões foram sempre pensadas de forma a interessar e implicar as crianças, sendo que, na maioria das situações, optámos por jogos, visto que sabíamos que era algo que as cativava. Assim, é possível afirmar que o projeto foi todo pensado tendo em conta o conhecimento prévio, devido ao tempo de prática pedagógica que tínhamos sobre os interesses das crianças. O nosso objetivo primordial, que procurámos ter sempre em mente, foi divertir as crianças e permitir que as mesmas brincassem com as línguas, despertando desta forma o seu interesse, curiosidade e vontade de descoberta, o que sabíamos que nem sempre era fácil devido à heterogeneidade do grupo. Assim, a sequência de atividades foi pensada e organizada, partindo de atividades de SDL, as quais evoluíram no sentido da compreensão do princípio alfabético, no reconhecimento e identificação dos diferentes sistemas de escrita, na comparação e análise de palavras escritas nos diferentes sistemas de escrita.

Com o intuito de facultar uma visão geral do projeto, segue-se o Quadro 1, no qual são apresentadas todas as sessões, ou seja, a data em que foram colocadas em prática, o nome de cada uma delas e as áreas das OCEPE abordadas nas sessões.

Sessões	Nome da Sessões	OCEPE - Áreas
1ª Sessão 18.11.2013	“Viajar em sonho” Destino: Ilha das Letras	⇒ Educação para a Cidadania
2ª Sessão 20.11.2013	“À caça das letras”	⇒ Formação Pessoal e Social
3ª Sessão 25.11.2013	“Vamos descobrir as diferentes ilhas”	⇒ Conhecimento do Mundo
4ª Sessão 27.11.2013	“Vamos descobrir o que falta”	⇒ Expressões – Domínio da Expressão Plástica
5ª Sessão 02.12.2013	“Vamos jogar ao dominó”	⇒ Expressão/ Comunicação- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
6ª Sessão 04.12.2013	“De que mais gostámos?”	

Quadro 1 – Visão geral das sessões

Seguidamente, passamos a descrever o desenrolar de cada uma das sessões em específico, de forma a clarificar as atividades concretizadas com as crianças.

1.4.1. Sessão 1: “Viajar em sonho”

A primeira sessão do projeto realizou-se no dia 18 de novembro de 2013 (Cf. anexo 1) e, recorrendo às OCEPE, teve como principais objetivos:

- ⇒ Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- ⇒ Valorizar o que a criança já sabe sobre a escrita, permitindo-lhe contactar com diferentes códigos escritos e, desta forma, sensibilizar para outras formas de escrita.

A sessão foi realizada na biblioteca do Centro Escolar onde o Jardim-de-Infância se insere. Este espaço já tinha sido anteriormente “decorado” por nós de forma a criar um ambiente mais envolvente acerca da história. Assim, pendurámos na biblioteca várias letras, em tamanho A4, feitas em cartolina, e também imagens alusivas à história que íamos contar (Cf. anexo 2).

Esta sessão iniciou-se com a leitura do livro “A ilha das letras”, um livro escrito e ilustrado pela díade, e adaptado do livro “A ilha das palavras” de José Jorge Letria. O livro contava a história de um menino que procurava pela ilha das letras, depois dos seus avós lhe terem dito que existia algo de mágico nessa ilha. Frederico, muito curioso com esta ilha, sonhava a noite inteira com o que lá se poderia passar. O sonho alfabetizado foi tão mirabolante e confuso que só contribuiu para que o Frederico se entusiasmasse ainda mais em procurar a ilha das letras (Cf. anexo 3).

Após a leitura do livro, foi realizada a exploração da história com o grupo-alvo. Esta exploração correu bastante bem, com um diálogo interessante acerca do mundo, das línguas nele existentes, da forma de escrever das diversas línguas, fazendo comparações entre palavras que querem dizer a mesma coisa em diferentes línguas (tamanho das palavras, número de letras). As crianças demonstraram ainda conhecer várias letras do nosso alfabeto. Quando dissemos que existiu comparação entre palavras que dizem o mesmo em diferentes línguas, referimo-nos, por exemplo, ao facto das crianças terem dito que “pink” queria dizer o mesmo que “cor-de-rosa”. Nesta altura, decidimos escrever “pink” e “cor-de-rosa” num papel (Cf. anexo 4) e perguntámos às crianças se as palavras eram iguais. Começaram a contar o número de letras que cada palavra tinha e disseram-nos que as palavras não eram iguais, nem queriam dizer o mesmo porque uma era maior que a outra. Confrontámo-las com o facto de terem sido elas próprias a referir que “pink”

e “cor-de-rosa” queriam dizer o mesmo e aí ficaram indecisas. Com o decorrer da sessão as crianças perceberam que, apesar das palavras terem tamanhos e número de letras diferentes, não impedia que significassem o mesmo.

Assim, podemos referir que, apesar de nesta sessão nem todas as crianças se terem focalizado na atividade demonstrando atenção e concentração, os objetivos principais da sessão foram conseguidos e as crianças fizeram descobertas interessantes. Brincámos com as letras, sensibilizando as crianças para a existência de outras formas de escrita e para a valorização das mesmas, contribuindo assim também para a compreensão do mundo.

1.4.2. Sessão 2: “À caça das letras”

A segunda sessão do projeto realizou-se no dia 20 de novembro de 2013 (Cf. anexo 5) e, recorrendo às OCEPE, teve como principais objetivos:

- ⇒ Permitir o contacto com diferentes códigos escritos e, desta forma, sensibilizar para outras formas de escrita;
- ⇒ Permitir a exploração de carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as letras e os sons e descobrir as suas relações.

A sessão foi realizada no exterior visto que as condições meteorológicas assim o permitiram. Começámos a sessão na biblioteca de forma a explicar às crianças o jogo que tínhamos preparado para elas e a fazer a leitura dos mapas do espaço exterior (Cf. anexo 6) onde estavam assinalados com um “X” os locais onde se encontravam os cartões com as letras e os caracteres, se bem que esta parte não foi referida às crianças, tendo-lhes sido apenas dito que o mapa servia para se orientarem e saberem os locais a que se deviam dirigir porque lá se encontrava algo que era importante que trouxessem. Além deste aspeto, referimos também que devíamos andar juntos, ou seja, irmos juntos aos locais assinalados, de forma a que todos tivéssemos hipótese de observar o que era encontrado e o sítio onde era encontrado. Fizemos questão de realçar este aspeto porque tínhamos como objetivo, num momento posterior à “caça às letras”, fazer a exploração do que estava nos cartões e tentar que as crianças descobrissem a relação entre o som inicial da letra ou carácter e o som inicial do sítio onde se encontrava o cartão com aquela

letra ou caracter. Após esta explicação dirigimo-nos ao exterior com as crianças e elas começaram imediatamente à descoberta. Correram para os locais assinalados no mapa e à medida que iam encontrando os cartões ficavam cada vez mais entusiasmadas. Optámos por, à medida que as crianças descobriam os cartões com as letras ou caracteres, irmos fazendo uma breve exploração, perguntando-lhes por exemplo o que era para elas o desenho nos cartões. Todas as crianças, em relação ao nosso alfabeto, responderam que eram letras, sendo que algumas crianças conseguiram identificar algumas letras. Em relação às letras dos outros alfabetos foram surgindo algumas dúvidas que, na biblioteca foram discutidas, mas sempre de forma a que fossem as crianças a chegar a alguma conclusão. Assim, e após descobrirem todas as letras e caracteres, foi realizada uma exploração com as crianças sobre as/os mesmas/mesmos e feita a associação de algumas letras e caracteres ao lugar encontrado (por exemplo, associámos o “a” ao “arco”, o “c” ao “caixote” e o “p” ao “portão”, ou seja, tentámos que as crianças percebessem a relação existente entre o som da letra e o som do início da palavra). Os caracteres japoneses e as letras árabes estiveram presentes de forma a que as crianças se familiarizassem com os mesmos e percebessem que o nosso alfabeto não é único, que existem outras formas de escrever (Cf. anexo 7).

Pretendíamos que as crianças conseguissem perceber que, nos sítios em que havia mais do que um cartão, em todos os cartões estava representada a mesma letra e caracter só que em sistemas de escrita diferentes, o que, na nossa opinião e segundo as notas de campo, não foi alcançado, pelo menos com clareza. As crianças não conseguiram reconhecer e identificar diferentes sistemas de escrita, distinguindo apenas as letras do nosso alfabeto. No entanto, todas as outras associações feitas pelas crianças se demonstraram uma mais-valia e, após reflexão em diáde, percebemos que naquela altura ainda era muito cedo para as crianças alcançarem essa percepção. Afinal estávamos apenas na segunda sessão do projeto.

Foi nesta sessão ainda que apresentámos às crianças uma ideia que tínhamos tido em díade e de que as crianças gostaram muito. Elaborámos cartões de identificação individual para cada um dos “descobridores da ilha das letras” (anexo 8), sendo que as crianças desenharam a sua cara e assinaram o seu nome.



Figura 1 – Criança a preencher o cartão de identificação



Figura 2 – Criança a preencher a tabela de presenças

A partir desta sessão e em todas as sessões seguintes as crianças usaram o seu cartão ao pescoço. Estes cartões foram pensados de forma a motivar e a entusiasmar ainda mais as crianças para a participação no projeto. Além desta estratégia, achámos por bem também elaborar uma tabela

de presenças. Assim, no fim de cada sessão, cada descobridor assinava o seu nome, de forma a ficar registado a sua participação. Esta foi mais uma estratégia pensada para motivar as crianças mas também para aumentar o seu sentido de responsabilidade.

1.4.3. Sessão 3: “Vamos descobrir as diferentes ilhas”

A terceira sessão do projeto realizou-se no dia 25 de novembro de 2013 (Cf. anexo 9) e, recorrendo às OCEPE, teve como principais objetivos:

- ⇒ Permitir o contacto com diferentes códigos escritos e, desta forma, sensibilizar para outras formas de escrita;
- ⇒ Permitir a exploração de carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as letras e os caracteres e os respetivos sons, descobrindo as diferenças.

Esta sessão, tal como as outras, foi também realizada na biblioteca com o grupo de controlo. Nesta sessão pretendíamos explorar os três sistemas de escrita envolvidos no nosso projeto. Assim, começámos por relembrar com as crianças o que tínhamos feito na sessão anterior e as conclusões a que tínhamos chegado. De seguida, disponibilizámos, às crianças, cartões com letras do alfabeto latino, do alfabeto árabe e do alfabeto japonês, e três “ilhas”. As três “ilhas” eram três caixas decoradas como ilhas e com “A ilha

das letras”, o título, escrito nas três línguas, ou seja, na caixa onde as crianças tinham de colocar as letras do alfabeto latino encontrava-se escrito “A ilha das letras” em português, na caixa onde tinham de colocar as letras árabes encontrava-se escrito o



Figura 3 – Recurso utilizado na sessão – As ilhas das letras do português, japonês e

mesmo mas em árabe, e na caixa onde tinham de colocar os caracteres japoneses estava escrito apenas “ilha” porque não conseguimos ajuda a tempo para conseguir escrever “A ilha das letras”. No entanto, esta falha não demonstrou ter repercussões no desenrolar da atividade. Neste sentido, pedimos às crianças que identificassem as diferentes “ilhas”, ou seja, que identificassem a que língua pertencia cada “ilha”. A ilha do português foi identificada imediatamente, sendo que existiu alguma confusão entre a ilha do japonês e a do árabe. Assim, e utilizando os recursos da sessão anterior – “À caça das letras” – as crianças conseguiram identificar a caixa que correspondia ao árabe e a caixa que correspondia ao japonês. Após a identificação de cada “ilha”, espalhámos pela manta da biblioteca cartões com letras e caracteres nas três línguas para as crianças dividirem pelas três “ilhas”. O alfabeto latino foi imediatamente identificado pelas crianças como “as letras portuguesas”, sendo que as mesmas fizeram esta separação sem qualquer dificuldade. A grande dificuldade surgiu na separação dos caracteres japoneses e das letras árabes. Apesar de nós darmos várias vezes a sugestão de olharem para o que estava escrito nas caixas e compararem com o que estava nos cartões, as crianças confundiram as letras e os caracteres. Colocaram os caracteres japoneses na “ilha” correspondente às letras árabes e vice-versa. Em diáde, optámos por voltar a recorrer ao recurso da sessão anterior e foi aí que as crianças se aperceberam que estavam enganadas e que estavam a trocar a “ilha japonesa” com a “ilha árabe”. A primeira



Figura 4 – Criança a explorar o recurso da sessão anter'

criança a percebê-lo referiu: “Estas aqui (pegando num cartão com uma letra árabe) têm pontinhos e estas (pegando num cartão com um caracter japonês) não têm”.

Neste sentido, as outras crianças ficaram todas mais alerta para as diferenças entre o que estava representado nos cartões, começando também a dizer: “estas (letras árabes) têm um traço mais grosso que estas (caracteres japoneses)”. Com esta interação entre as crianças (nós tentámos, inicialmente encaminhar o raciocínio das crianças e o diálogo, deixando-as depois completamente à vontade, explorando elas próprias, trocando ideias, para serem elas a chegar às conclusões)



Figura 5 – Crianças a dividir os cartões pelas diferentes ilhas

perceberam todas que algo estava errado e começaram a tirar os cartões de dentro das caixas e a reorganizar a colocação dos mesmos. Durante esta reorganização, por vezes, surgiram algumas dúvidas e/ou hesitações mas que se esclareciam facilmente através da comparação do que estava escrito nas caixas com o que estava escrito nos cartões (Cf. anexo 10).

Assim, podemos concluir que as crianças identificaram e reconheceram os diferentes sistemas de escrita, compreenderam que cada língua natural corresponde a um código escrito próprio e descobriram que o sistema de escrita árabe é composto por, tal como elas disseram, “pontos” e o japonês por “bolas e riscos”.

1.4.4. Sessão 4: “Vamos descobrir o que falta”

A quarta sessão do projeto realizou-se no dia 27 de novembro de 2013 (Cf. anexo 11) e, recorrendo às OCEPE, teve como principais objetivos:

- ⇒ Permitir a exploração de carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as letras e os caracteres e os respetivos sons, descobrindo as diferenças;
- ⇒ Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;

⇒ Valorizar o que a criança já sabe sobre a escrita, permitindo-lhe contactar com diferentes códigos escritos e, desta forma, sensibilizar para outras formas de escrita.

Esta sessão realizou-se igualmente na biblioteca e contou com a presença especial de uma menina japonesa chamada Yui. A Yui foi apresentada, ainda na sala, a todas as crianças, sendo que todas tiveram oportunidade de se apresentar, fazer perguntas e de a ouvir falar um pouco sobre as diferenças e semelhanças existentes entre o jardim -de-infância em Portugal e o jardim-de-infância no Japão.

Posteriormente dirigimo-nos para a biblioteca, sendo que a Yui nos acompanhou, e relembrámos, em conjunto, o que tínhamos realizado na sessão anterior.

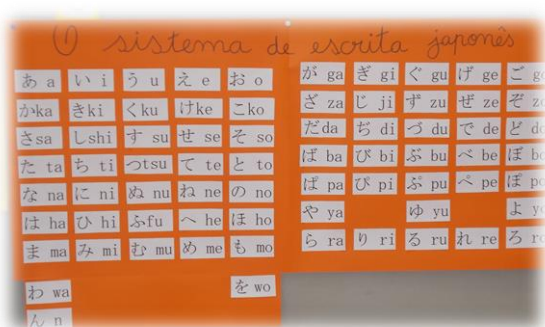


Figura 6 – Tabela com o sistema de escrita japonês – Escrita hiragana

Encontrava-se fixada na parede uma tabela com o sistema de escrita japonês, mais propriamente a escrita hiragana, visto que é o sistema de escrita mais utilizado pelas crianças no Japão, sendo que, nos livros de pré-escolar e de ensino básico, as palavras estão escritas neste sistema totalmente regular com relações biunívocas

(Morais, 1997). Encontrava-se também afixada na parede uma outra tabela com imagens da história contada na primeira sessão, sendo que uma coluna era designada de “português”, outra de “árabe” e uma terceira de “japonês”. O objetivo era que as crianças conseguissem preencher as três colunas consoante a imagem, ou seja, relativamente à imagem do “navegador” deveriam completar a tabela com a palavra “navegador” em português, em árabe e em japonês, tal como para as outras imagens presentes na tabela.



Figura 7 – Tabela com imagens da história contada na primeira sessão



Figura 8 – Crianças a explorar os cartões com letras do alfabeto latino

Começámos por auxiliar as crianças no preenchimento da coluna do “português”, tendo disponibilizado cartões com letras, sendo que estes iam sendo colados à medida que as crianças fossem descobrindo as letras que compunham a palavra em questão. Foi através da fonologia, do som de cada sílaba, que as crianças tentaram e conseguiram

construir as palavras. Relativamente à coluna do “árabe”, as palavras já estavam escritas, sendo que a díade as pronunciou e as crianças repetiram, de forma a que se familiarizassem com o som das mesmas, visto que este é bastante diferente do nosso, é um som mais vibrante, onde a consoante vibrante [r], dental, alveolar e pós-alveolar é predominante. Além deste aspeto, pedimos às crianças que olhassem bem para as palavras para ver se descobriam alguma diferença na forma de escrever, sendo que surgiu logo um “estão da direita para a esquerda”. As crianças foram perspicazes e perceberam que em árabe se escreve da direita para a esquerda. As crianças tiveram ainda oportunidade de reproduzir as palavras, sendo que não demonstraram dificuldade em fazê-lo, escrevendo as palavras de forma muito parecida e nunca se enganando no sentido da escrita. Relativamente à coluna do “japonês”, pedimos à Yui que mostrasse às crianças como aquelas palavras se escreviam em japonês. Em conjunto com elas, a Yui foi escrevendo e dizendo o som de cada carácter, sendo que, no fim de escrever cada palavra, a lia, de forma a que as crianças pudessem repetir (Cf. anexo 12).

De seguida, pedimos às crianças que escrevessem numa folha o seu nome e que a dessem à Yui, sendo que ela escreveu o nome das crianças em japonês e estas puderam reproduzi-lo (copiar os caracteres) tendo assim oportunidade de experienciar também a escrita de caracteres japoneses. Uma das crianças, a Beatriz, quis comparar o seu nome



Figura 9 – Criança a reproduzir uma palavra árabe

escrito pela Yui com os caracteres da tabela do sistema de escrita japonês, exposta na biblioteca.

Foi um momento interessante porque a criança percebeu o porquê de se chamar caracter aos sinais de escrita em japonês. Percebeu que os caracteres, traduzidos para português, por vezes englobam apenas uma letra mas outros duas letras. Foi uma pesquisa interessante e que entusiasmou a criança.



Figura 10 – Reprodução de uma criança do seu nome em japonês

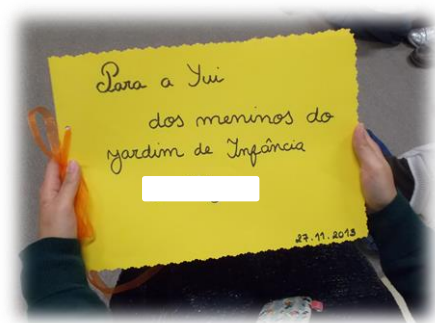


Figura 11 – Livro oferecido, pelas crianças à Yui

Já na parte final da sessão, a Yui dirigiu-se à sala onde escreveu o nome de todas as crianças do jardim-de-infância em japonês e de seguida cantou uma canção em japonês, que teve de repetir a pedido das crianças. De seguida, foi-lhe oferecido um pequeno presente, como sinal de agradecimento pela sua presença e ajuda – um livro com vários desenhos das crianças.

Esta foi uma sessão muito estimulante e recompensadora, visto que, ao revermos os vídeos, são visíveis os momentos em que as crianças fizeram as suas descobertas e as conclusões a que foram chegando. Foi uma sessão que fluiu de forma muito natural e que, na nossa opinião, representou o “momento alto” do nosso projeto devido ao envolvimento e às descobertas realizadas pelas crianças. Consideramos que a presença da Yui, um elemento desconhecido das crianças, com uma presença muito serena e vontade de estar com elas, foi, sem dúvida, uma mais-valia.

Nesta sessão as crianças descobriram diferenças e semelhanças entre os três sistemas de escrita, compararam palavras escritas em diferentes sistemas de escrita, identificaram a diferença existente relativa à orientação da escrita do sistema de escrita árabe, reconheceram e identificaram as letras em português pelo som, conseguindo assim construir as palavras associadas às imagens, entre muitas outras descobertas que serão mais adiante analisadas.

1.4.5. Sessão 5: “Vamos jogar ao dominó”

A quinta sessão do projeto realizou-se no dia 2 de dezembro de 2013 (Cf. anexo 13) e, remetendo às OCEPE, teve como principais objetivos:

- ⇒ Valorizar o que a criança já sabe sobre a escrita, permitindo-lhe contactar com diferentes códigos escritos e, desta forma, sensibilizar para outras formas de escrita;
- ⇒ Permitir a exploração de carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras e os respetivos sons, e descobrir as relações;
- ⇒ Permitir a apropriação do código escrito através do contacto com o texto manuscrito e impresso.

Esta sessão foi igualmente concretizada na biblioteca, espaço onde todos os materiais, de todas as sessões anteriores, se encontravam expostos. A atividade proposta nesta sessão foi um dominó baseado na atividade anterior do projeto (quarta sessão), ou seja, com imagens e o nome dessas imagens escrito nas três línguas do projeto (português, japonês e árabe). Assim, inicialmente, e recorrendo aos materiais que ficaram expostos na biblioteca, recordámos com as crianças as descobertas da sessão anterior. De seguida, espalhámos pela manta as peças de dominó A4 e perguntámos às crianças como



Figura 12 – Crianças a ouvir a explicação da atividade

se jogava dominó. Pretendemos assim que as crianças percebessem que as regras eram exatamente as mesmas do dominó que costumavam jogar na sala. Dissemos também às crianças que, para a realização deste jogo, podiam e deviam consultar a tabela da sessão anterior, de forma a jogar o jogo de forma correta.

No início do jogo as crianças demonstraram alguma dificuldade em perceber o mesmo mas depois conseguiram facilmente continuar. Após colocarmos a primeira peça e exemplificarmos como se jogava a seguir, colocando outra peça, mas recorrendo à tabela para saber o significado da palavra, as crianças perceberam o encadeamento do jogo e sozinhas conseguiram ir jogando. Quando se dirigiram à tabela para ver como se

escrevia determinada palavra demonstraram sempre facilidade em identificar os diferentes sistemas de escrita (Cf. anexo 14).

Esta atividade revelou-se muito interessante ao permitir que as crianças comparassem, mais uma vez, as três diferentes línguas. Além deste aspeto, as crianças também associaram as palavras às imagens correspondentes e palavras equivalentes, ou seja, palavras em duas línguas diferentes mas com o mesmo significado. Foi perceptível que as crianças reconheceram e identificaram os três sistemas de escrita presentes no jogo.



Figura 13 – Crianças a jogar dominó

1.4.6. Sessão 6: “De que gostámos mais?”

A sexta sessão do projeto realizou-se no dia 4 de dezembro de 2013 (Cf. anexo 15) e, recorrendo, mais uma vez, às OCEPE, teve como principais objetivos:

- ⇒ Valorizar o que a criança já sabe sobre a escrita, permitindo-lhe contactar com diferentes códigos escritos e, desta forma, sensibilizar para outras formas de escrita;
- ⇒ Desenvolver a expressão e a comunicação através do desenho.

Esta foi a última sessão do projeto e foi também realizada na biblioteca. Esta sessão foi pensada como uma forma de avaliação das sessões do projeto, visto que o pretendido era que as crianças desenhassem a sessão de que mais tinham gostado. Neste sentido, começámos por relembrar com as crianças as sessões do projeto “A ilha as letras”, o que tínhamos realizado em cada uma delas e o que tínhamos descoberto. As crianças foram fazendo vários comentários acerca das sessões e foi gratificante perceber



Figura 14 – Criança a desenhar a sessão que mais gostou

que se lembravam de todas as sessões e das atividades nelas desenvolvidas. Foi muito recompensador ouvir uma das crianças dizer que ia dividir a folha com traços porque tinha gostado muito de todas as atividades e por isso ia desenhá-

las todas. Todas as crianças desenharam sem dificuldade e sem pensar muito na atividade de que mais tinham gostado. Perceber que tínhamos conseguido ir ao encontro dos interesses das crianças, que as mesmas tinham realizado descobertas e que acharam o projeto cativante é a melhor recompensa que pode existir (Cf. anexo 16).

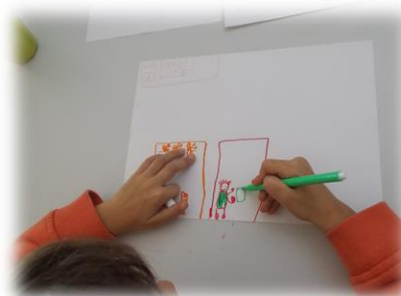


Figura 15 – Criança a desenhar todas as sessões

Após a elaboração dos desenhos optámos por escrever no desenho o comentário que cada criança tinha a fazer acerca do que havia desenhado (Cf. anexo 17).

Seguidamente, serão apresentados e explicitados os instrumentos de recolha de dados utilizados neste nosso estudo. A recolha de dados revelou-se pertinente devido à necessidade de responder à questão referida anteriormente como impulsionadora deste estudo.

1.2. Instrumentos de recolha de dados

A recolha dos dados para este estudo foi realizada através de vários instrumentos, sendo eles, a observação direta, a videogravação, as fotografias e os desenhos realizados pelas crianças na última sessão do projeto.

1.2.1. A observação direta

A ação de observar é essencial num processo de investigação-ação, uma vez que permite ter conhecimento e recolher os comportamentos e interações das crianças, sendo que, por isso, se tornou inevitável tê-la como uma das formas de recolha de dados.

A observação é vista por Carmo e Ferreira (1998) como o “seleccionar de informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (p. 97). Esta é uma definição que se relaciona com o trabalho realizado no âmbito deste relatório de estágio, uma vez que, através da utilização dos órgãos

sensoriais, pudemos recolher dados para, neste momento, analisar e interpretar essa informação.

Para Vilelas (2009, citado por Lourenço, 2013) a observação diz respeito ao uso metódico e constante dos nossos sentidos, estando estes direcionados para captar o que acontece no contexto que queremos estudar.

Castaño (1994, citado por Carmo e Ferreira, 1998) acrescenta algo de diferente às duas definições já apresentadas, quando refere que “entender lo que ocurre en un aula escolar requiere la capacidad metodológica de dejar de lado las propias concepciones y estar dispuesto a cuestionar todo lo que ocurre en ella” (p. 97). Assim, podemos concluir que observar, requer, para além da utilização dos nossos sentidos para captarmos e percebermos o que se passa no contexto de observação, que consigamos deixar de parte as nossas opiniões, crenças e conceções. Só assim, conseguiremos ser imparciais e questionar o que acontece.

Após esta sucinta reflexão sobre a ação de observar, torna-se pertinente abordar a observação participante, sendo que esta foi um dos métodos de recolha de dados privilegiado na elaboração deste trabalho.

Assim, a observação participante é uma observação que permite que a pessoa que observa desenvolva uma atitude ativa no contexto, ou seja, que participe nas ações e na coletividade do grupo em questão, podendo assim recolher os dados de forma interna (Sá, 2007). É aconselhável que o observador se apresente ao grupo em questão e assuma com clareza o que pretende com a sua presença e ação na dinâmica do grupo, adotando, assim, uma postura participante (Carmo e Ferreira, 1998; Sá, 2007).

Relativamente aos dados que são observados, estes devem ser apontados o mais brevemente possível, de preferência no dia da observação, para que o observador consiga registar o máximo de pormenores e informação pertinentes. As anotações devem ser concisas, em tópicos, de forma a corresponderem a sucintos apontamentos, que, mais tarde, ajudarão a avivar a memória do observador, quando este necessitar de descrever pormenorizadamente os acontecimentos e as conclusões da sua observação (ibidem).

Carmo e Ferreira (1998) enunciam vantagens e desvantagens deste método de observação. Como principal vantagem, estes autores referem “a possibilidade de entender profundamente o estilo de vida de uma população e de adquirir um conhecimento integrado da sua cultura” (p. 108). Por outras palavras, o facto de o observador participar ativamente no grupo fornece-lhe informações e entendimentos que de outra forma não iria conseguir adquirir. Por sua vez, e como desvantagens, são referidas a demora deste tipo de observação e as dificuldades que a análise e a quantificação dos dados podem causar.

Tendo em conta que a observação participante foi um dos métodos de recolha de dados utilizado neste estudo, podemos referir que a vantagem e as desvantagens mencionadas anteriormente foram experienciadas durante o desenvolvimento do projeto de investigação. Consideramos que o facto de estarmos integradas no grupo do jardim-de-infância, ou seja, de participarmos no dia-a-dia e de contactarmos com as crianças, nos ajudou a entender as rotinas e hábitos do grupo e a conhecer melhor as crianças como seres individuais e como seres integrantes num grupo, ou seja, como seres individuais e como seres sociais. Por sua vez, as desvantagens também foram sentidas, visto que terminámos com a sensação de que, se fosse possível prolongar este projeto até obtermos mais dados, esta investigação seria menos exploratória e poderia fornecer dados mais fiáveis. Além desse aspeto, também sentimos alguma dificuldade na quantificação e na análise dos dados devido à sua grande quantidade e à complexidade dos mesmos, bem como ao pouco tempo para os analisar e interpretar.

1.2.2. A videogravação e as fotografias

O áudio, a videogravação e os registos fotográficos das sessões surgem como uma forma de colmatar as limitações que sentimos durante a implementação do projeto, uma vez que, como já foi referido, o tipo de observação adotado por nós foi a observação participante, que implica que o observador tenha uma postura ativa durante a ação desenvolvida. Neste sentido, ao estarmos envolvidas nas atividades, com toda a certeza, que existiram dados que nos passaram despercebidos e outros

em que a nossa memória nos atraiçoa. Assim, e para tentarmos ao máximo captar todos os momentos e expressões verbais e não-verbais, optámos por recorrer a meios técnicos, até porque como referem Belei, Gimenez-Paschoal, Nascimento & Matsumoto (2008), quando se observa algo pela primeira vez são apenas retidos pela nossa memória os aspetos que nos causam surpresa, sendo que os detalhes podem passar despercebidos caso os momentos não sejam revistos e revividos.

Tendo neste capítulo apresentado o projeto de investigação-ação e referido os instrumentos de recolha de dados que permitiram realizar a análise deste projeto, no próximo capítulo são apresentados os resultados da interpretação desses mesmos dados, tendo como principal objetivo conseguir responder à questão-problema deste relatório.

Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados recolhidos

Introdução

Este capítulo é o capítulo onde os dados recolhidos durante a implementação do nosso projeto de investigação-ação denominado de “A ilha das letras” são analisados de forma a conseguirmos responder à nossa questão de investigação.

Neste sentido e num primeiro momento é realizada uma abordagem à análise de conteúdo, o tipo de análise que privilegiámos para a análise do registo em vídeo das sessões do projeto. É também referenciado o SAC, mais especificamente, as categorias do bem-estar e da implicação das crianças durante as sessões, visto que este estudo também aborda este tema.

São apresentadas e definidas as categorias e subcategorias de análise e seguidamente é realizada a análise de cada sessão a partir dessas mesmas duas categorias, sendo que, por fim, é apresentada a síntese dos resultados, ou seja, o que foi possível concluir após esta análise, para que a questão de investigação seja respondida, compreendendo como atingimos os objetivos a que nos propusemos.

1.1. A análise de conteúdo

Tendo em conta o carácter deste estudo, a técnica de análise de dados adotada é a análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977) a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise de comunicações” (p. 31), mais especificamente “um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (ibidem). Assim, é possível referir que a análise de conteúdo é vista como uma prática que permite a avaliação de forma metódica de um corpo de texto, tendo como finalidade encontrar e categorizar a presença de determinadas unidades de texto que sejam considerados cruciais no estudo em questão (Coutinho, 2011). Parte-se do princípio de que essas

unidades textuais relevantes possam ser organizadas em categorias, representando essas mesmas categorias aspetos de uma teoria que o analista quer testar (ibidem).

O corpus de texto neste estudo é constituído pelas videograções das seis sessões que formam o projeto, sendo que de forma a analisarmos mais detalhadamente o seu conteúdo e para não perdermos informações importantes, achámos relevante transcrever todas as gravações (Cf. anexo 18). Ao realizarmos as transcrições, a nossa visão sobre o desenvolvimento do projeto tornou-se bastante mais pormenorizada pelo que se tornou mais simples e claro organizar os dados e definir categorias para proceder à sua análise.

A análise dos dados recolhidos foi realizada por nós em três fases que subentendem três momentos diferentes: a pré-análise, a exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação (Bardin, 1977; Coutinho, 2011). A primeira fase, a pré-análise, foi a fase em que todo o material por nós recolhido foi organizado, em que as videograções foram transcritas e as categorias definidas. O segundo momento, a exploração do material, foi a fase mais trabalhosa e em que tudo o que havia sido planeado anteriormente se colocou em prática, ou seja, esta foi a fase em que os dados recolhidos foram analisados e categorizados. Esta análise foi realizada manualmente através de uma grelha adaptável a cada sessão e a cada categoria e subcategoria (Cf. anexo 19). A terceira fase, a fase do tratamento dos resultados obtidos, foi a fase em que interpretámos os dados e procurámos a sua relação com os objetivos definidos para este estudo. Para isto, achámos importante que, acompanhado das nossas interpretações, surgissem expressões das próprias crianças, de forma a fundamentar a nossa opinião.

Além desta análise de discurso, considerámos relevante proceder também a uma análise das expressões não-verbais das crianças (postura, expressões faciais, olhares). Achámos pertinente realizar esta análise visto que, se as crianças revelam sinais positivos de bem-estar e de implicação através das suas expressões não-verbais, podemos partir do princípio de que estão satisfeitas e a gostar de fazer descobertas, aprendendo a brincar. É pertinente referir, tal como escreve Sá (2007), que “a comunicação não verbal raramente ocorre separadamente da comunicação

verbal, mas dá-se na interacção com ela, sendo que estes dois tipos de comunicação conjuntamente, é que dão significado ao acto de comunicação” (p. 129). Neste sentido, neste estudo, privilegiámos as duas formas de comunicação, a verbal e a não-verbal.

1.2. Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)

O Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) foi inspirado na abordagem experiencial em educação de vários autores, nomeadamente nos trabalhos de Laevers & Van Sanden (1997) e de Laevers, Vandenbussche, Kog e Depondt (1997). Assim, e segundo Portugal (2012), o SAC foi desenvolvido e criado no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, tendo em vista a concepção de “um instrumento para apoio à prática pedagógica, facilitando a relação entre as práticas de observação, avaliação e edificação curricular, procurando assegurar uma avaliação “autêntica” e dinâmica” (p. 599). O SAC pode ser definido como um instrumento que permite ao educador observar e avaliar as crianças, a sua atitude para com elas, bem como avaliar o espaço e materiais disponibilizados. Permite igualmente reconhecer as interações entre as crianças e entre as crianças e o educador e perceber de que modo o educador as ajuda a manifestar as suas emoções e os seus sentimentos.

Neste sentido, o SAC foi organizado e construído na base do pressuposto de que a avaliação é processual e que não são apenas as práticas que desenvolvem capacidades e competências nas crianças que são importantes, mas também o bem-estar da criança no contexto, ou seja, a sua qualidade de vida (Portugal & Laevers, 2010).

Um dos objetivos do SAC prende-se com o facto de “responder bem” a todas as crianças e a cada uma individualmente, sendo que, para isso, é necessário que o educador conheça bem as crianças, a história de vida de cada uma e o contexto em que esta vive. Resumindo, é crucial que o educador tenha conhecimento tanto sobre a cultura e subcultura da comunidade como da família em que cada criança está inserida, promovendo e aceitando a diversidade (Portugal, 2012).

Podemos afirmar que o SAC é instrumento que permite avaliar o bem-estar emocional e a implicação das crianças, fatores influenciadores do desenvolvimento e da aprendizagem das mesmas (Portugal & Laevers, 2010). Percebe-se, assim, que tanto o bem-estar emocional como a implicação das crianças devem ser vistos, pelos educadores, como pontos de referência para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem individual. Para que a avaliação destes dois pontos de referência seja o mais rigorosa possível, Laevers desenvolveu níveis, tanto para um como para o outro fator, sendo que estes se encontram no SAC (Portugal, 2012). Para uma melhor decisão entre os níveis de avaliação de bem-estar e de implicação das crianças, são enumerados por Portugal & Laevers (2010) indicadores de bem-estar emocional e de implicação, a abordar seguidamente.

1.2.1. O bem-estar

O bem-estar emocional, como já foi referido, influencia o desenvolvimento das crianças, sendo definido por Laevers *et al.* (1997, 2005b, citado por Portugal & Laevers, 2010) como “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia. [em que] a pessoa tem um autoconceito positivo e está bem consigo própria.” (p. 20). Assim, e segundo Laevers *et al.* (2005, citado por Portugal 2012), o grau de bem-estar é o grande revelador da qualidade do ambiente educativo, ou seja, de quanto o ambiente, vivido e experienciado pela criança no jardim-de-infância, potencia que a mesma se sinta em casa, a deixe à vontade para ser ela própria e satisfaça as suas necessidades emocionais, nomeadamente, a confiança, a segurança, o afeto, a atenção, o reconhecimento, a afirmação e o sentido de competência.

Os indicadores de bem-estar emocional da criança definidos por Portugal e Laevers (2010) são:

- ⇒ Abertura e receptividade – A criança encontra-se disponível para novas propostas, novas atividades, novos desafios, demonstrando-se

consequentemente disponível para interagir, participar e explorar. Este é um indicador que permite avaliar a autoestima da criança;

- ⇒ Flexibilidade – A criança demonstra facilidade em contornar obstáculos que possam surgir, a mudança, os imprevistos e as situações-problema não a assustam e não a deixam, sem reação. A criança demonstra uma capacidade de adaptação às diversas situações;
- ⇒ Autoconfiança e autoestima – A criança confia em si e nas suas capacidades. Quando surgem novos temas, novos desafios, a criança participa ativamente, não se deixando incapacitar pela possibilidade de errar e de insucesso. A criança lida e reage bem ao insucesso;
- ⇒ Assertividade – A criança tem as suas ideias e as suas vontades, não cedendo com facilidade às ideias e vontades dos outros. É uma criança que não se deixa influenciar com facilidade e que, caso algo que não seja do seu agrado aconteça, demonstra-se capaz de contestar;
- ⇒ Vitalidade – A criança não apresenta uma postura passiva, pelo contrário, é visível pela sua expressão facial e postura a sua vontade de participar e de ser e estar ativa;
- ⇒ Tranquilidade – A criança está ativa, ou seja, demonstra vitalidade, mas de forma serena, sem momentos de tensão. A criança encontra-se relaxada;
- ⇒ Alegria – A criança demonstra estar satisfeita com a atividade que está a realizar, nota-se que existe prazer naquela atividade. Alguns sinais são por exemplo expressões verbais, olhos a brilhar, sorriso e o cantar;
- ⇒ Ligação consigo próprio – A criança conhece-se a si mesma, sabe o que necessita, o que deseja, o que sente e, por isso, apresenta um bom relacionamento consigo e com o mundo que a rodeia.

Além do bem-estar emocional, como já foi referido, existe outro fator ou ponto de referência que deve ser tido em conta pelo educador, que é a implicação das crianças nas atividades (Portugal & Laevers, 2010).

1.2.2. A implicação

A implicação é vista por Laevers (1994b citado por Portugal & Laevers, 2010) como “uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura a estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (p. 25). Além destes indicadores, importa que a criança seja detentora de uma vontade de explorar, de conhecer, de aprender.

Estes indicadores devem ser observados quando a criança realiza uma atividade e torna-se importante esclarecer desde já que, se uma criança apresenta baixos níveis de implicação em determinada atividade, isso não quer dizer que a criança seja incapaz de se implicar, de estar concentrada, interessada e motivada, revela sim que a atividade não vai ao encontro dos seus interesses e desejos. Neste sentido, Portugal & Laevers (2010) afirmam que a avaliação do nível de implicação em que a criança se encontra durante a atividade que realiza é um indício para o educador sobre a sua prática, sobre a oferta educativa e a qualidade da mesma. Assim, a implicação, como já referimos, além de ser vista como um indicador de qualidade do contexto educativo em que as crianças estão inseridas, funciona também como um indicador do que o educador pode e deve melhorar na sua ação, levando-o assim a pensar sobre a sua atitude na dinâmica de grupo e no ambiente da sala (ibidem).

É muito importante que as crianças se encontrem bem emocionalmente no contexto educativo mas não é menos importante que se sintam motivadas e implicadas na dinâmica da sala. Isto porque, segundo Sá (2007), em princípio, quanto mais elevado for o grau de implicação da criança numa determinada atividade, maior será a sua aprendizagem nessa mesma atividade.

À semelhança do que acontece com o bem-estar emocional da criança, e segundo Portugal & Laevers (2010), também existem indicadores de implicação, sendo eles:

- ⇒ Concentração – A criança encontra-se focada na atividade que realiza. Não é com facilidade que muda o seu foco de atenção, ou seja, só estímulos muito intensos é que são capazes de o provocar;
- ⇒ Energia – A criança está completamente entregue à atividade. O seu entusiasmo é visível, por exemplo, através das suas expressões verbais (cantar) e corporais (pressão sobre o objeto, transpirar);
- ⇒ Complexidade e criatividade – A criança dedica-se a tarefas mais desafiadores e não apenas às que já sabe que consegue realizar. Gosta de desafios e de situação complexas. Quando lhe é pedida uma atividade executa sempre algo mais do que o previsto, ou seja, não se fica pelo esperado;
- ⇒ Expressão facial e postura – A criança apresenta sinais corporais e faciais como o sorriso, o brilho nos olhos, um olhar enérgico e ativo, uma postura direita, entusiasmada e aberta para o mundo;
- ⇒ Persistência – A criança não desiste de realizar a sua atividade independentemente dos estímulos que possam existir à sua volta, evidenciando concentração;
- ⇒ Precisão – A criança está interessada em fazer o trabalho e, sobretudo, em fazê-lo bem, sendo cuidadosa com o seu trabalho;
- ⇒ Tempo de reação – A criança que se encontre implicada está atenta à sugestão de novas atividades, respondendo com rapidez ao que lhe é proposto;
- ⇒ Expressão verbal – A criança tece comentários e descrições sobre a atividade que realiza ou acabou de realizar com um tom entusiasmado (“podemos repetir?”, “gostei muito deste jogo”...);
- ⇒ Satisfação – A criança revela contentamento pela atividade ou pelo trabalho que realizou, tendo orgulho no mesmo, apreciando e gostando de o mostrar.

Após esta breve explicitação dos conceitos e dos indicadores do bem-estar emocional e da implicação das crianças, torna-se necessário explicitar o porquê de acharmos importante esta abordagem neste relatório. Assim, esta abordagem surgiu do nosso pressuposto de que, se as crianças que encontravam emocionalmente

satisfeitas e implicadas nas atividades propostas e as realizavam, estavam a aprender e a fazer as suas próprias descobertas.

De seguida, são apresentadas as categorias e subcategorias de análise dos dados recolhidos aquando das sessões do projeto “A ilha das letras”.

1.3. Categorias e subcategorias de análise

As categorias e subcategorias de análise deste estudo foram definidas após uma breve análise das sessões e do relembrar da questão-problema a que pretendemos responder: “De que forma o contacto com diferentes sistemas de escrita potencia a compreensão do princípio alfabético em crianças em contexto de educação pré-escolar?”. Não foi um processo fácil, dado que foram sendo realizadas algumas alterações no que diz respeito às categorias e às subcategorias, sendo que acabámos por definir duas grandes categorias. A primeira categoria diz respeito ao bem-estar e à implicação das crianças nas atividades propostas, sendo que, como subcategorias, analisaremos aspetos como a recetividade, a satisfação e a atenção demonstrada nas videograções. Como segunda categoria, definimos a compreensão do princípio alfabético, onde serão analisadas questões relacionadas com a descoberta, a compreensão, a comparação e a identificação de diferentes sistemas de escritas. Assim, e para uma melhor perceção do que foi referido, segue-se o quadro 2.

Categorias	Subcategorias
1. Manifestação de bem-estar e implicação na atividade	a) Disponibilidade
	b) Satisfação
	c) Atenção/Concentração
2. Compreensão do princípio alfabético	a) Descoberta da existência de diferentes línguas no mundo
	b) Compreensão de que as línguas têm

	diferentes códigos escritos
	c) Identificação de diferentes sistemas de escrita
	d) Comparação de letras, caracteres e palavras em diferentes línguas e em diferentes sistemas de escrita
	e) Conhecimento de que as letras correspondem a sons
	f) Conhecimento de algumas letras
	g) Descoberta do som das letras a partir do som da palavra

Quadro 2 – Categorias e subcategorias de análise

Para cada uma das categorias e subcategorias de análise definidas elaborámos uma breve descrição de forma a explicitar o que entendemos por cada uma delas.

Categoria 1 – Manifestação de bem-estar e implicação na atividade

Como já referimos anteriormente, o bem-estar e a implicação das crianças são dois indicadores da qualidade da ação do educador e da qualidade do contexto. Esta é uma abordagem em que o adulto/educador deve ter sempre em conta as vivências e experiências das crianças, modificando e reorganizando a sua ação.

Foi através da ideia de que, se as crianças estão bem emocionalmente e implicadas nas atividades, estão a aprender e a fazer as suas descobertas, que achámos pertinente definir três subcategorias que permitem refletir acerca deste tema, tal como é perceptível no quadro 3.

Subcategorias	Descrição
a) Disponibilidade	Sinais de vontade de explorar e interagir – curiosidade, expectativa, entusiasmo, estabelecimento de diálogo com os colegas, colocação de perguntas.
b) Satisfação	Sinais de contentamento – sorriso, alegria, expressões verbais e corporais, fala alto.
c) Atenção/Concentração	Sinais de focalização na atividade – olhar focado e participação contínua, capacidade de resposta rápida. A criança não vagueia pela sala.

Quadro 3 – Subcategorias da categoria 1 (Manifestação de bem-estar e implicação na atividade)

Categoria 2 – Compreensão do princípio alfabético

Esta categoria está diretamente relacionada com a questão de investigação que pretendemos dar resposta neste relatório.

Assim, e de forma a relembrar a descoberta e compreensão do princípio alfabético, é importante referir que este é um procedimento difícil, que aparentemente se revela como uma das tarefas mais complexas que as crianças enfrentam até se conseguirem apropriar de atitudes espontâneas e fluidas de leitura e escrita (Silva, 2004).

Para que as crianças compreendam o princípio alfabético é necessário que se tornem capazes de segmentar fonemas, que adquiram o conceito de identidade do fonema e que conheçam as relações fonema-grafema (Byrne & Fielding-Barnsley, 1989 citados por Martins, 2000). Neste sentido, surgiram as subcategorias que se seguem no quadro 4.

Subcategorias	Descrição
a) Descoberta da existência de diferentes línguas no mundo	Unidades de registo em que as crianças demonstram perceber que o português não é a única língua que existe no mundo e que as pessoas de diferentes países falam diferentes línguas.
b) Compreensão de que as	Unidades de registo em que as crianças demonstram saber

línguas têm diferentes códigos escritos	e compreender que as diferentes línguas têm diferentes códigos de escrita (letras e caracteres diferentes).
c) Identificação de diferentes sistemas de escrita	Unidades de registo em que as crianças demonstram conseguir identificar cada um dos três sistemas de escrita utilizados nas atividades.
d) Comparação de letras, caracteres e palavras em diferentes línguas e em diferentes sistemas de escrita.	Unidades de registo em que as crianças estabelecem relações entre elementos de diferentes línguas e também de diferentes sistemas de escrita.
e) Conhecimento de que as letras correspondem a sons	Unidades de registo em que as crianças demonstram perceber que cada letra tem um som próprio.
f) Conhecimento de algumas letras	Unidades de registo em que as crianças demonstram saber os nomes de algumas letras ou associá-las a algo que comece pela letra em questão.
g) Descoberta do som das letras a partir do som da palavra	Unidades de registo em que as crianças demonstram conseguir identificar as letras que compõem a palavra através da pronúncia da mesma.

Quadro 4 – Subcategorias da categoria 2 (Compreensão do princípio alfabético)

Com base nas categorias e nas subcategorias enunciadas anteriormente, de seguida, são apresentados e discutidos os resultados da análise dos dados recolhidos no âmbito deste relatório.

1.4. Análise e discussão dos resultados

Esta etapa do estudo é iniciada com a análise do bem-estar e da implicação de cinco crianças pertencentes ao grupo-alvo, nas seis sessões que constituíram o projeto. O ideal seria conseguir analisar todas as crianças do grupo-alvo em todas as sessões, mas tal

não foi possível pela sua morosidade e complexidade. Assim, optámos por seleccionar cinco crianças pertencentes ao grupo-alvo, tendo como critério as que aparecem mais nas videograções. Este critério surgiu de uma das dificuldades que sentimos durante o desenrolar das sessões, que foi o facto de não conseguirmos colocar a máquina num local onde todas as crianças aparecessem e, por isso, termos optado por um dos elementos da díade andar com a máquina na mão. Esta opção pareceu-nos uma boa estratégia mas o que notamos é que nem sempre conseguimos gravar todas as crianças porque interagimos com elas, esquecendo-nos um pouco da máquina. Neste sentido, depois de revermos os vídeos, notámos que cinco das crianças apareciam com mais frequência, pelo que nos centrámos sobre elas: Baltasar, Beatriz, Catarina, Gonçalo e Luís.

1.4.1. Manifestação de bem-estar e implicação na atividade

1.4.1.1. Sessão 1: “Viajar em sonho”

Como já foi referido anteriormente, esta sessão consistiu na narração de uma história adaptada pela díade e denominada de “A ilha das letras”. Nesta sessão houve alguns problemas com a bateria da máquina e, apesar de uma parte da sessão ter sido videogravada, a outra parte foi gravada apenas em áudio, sendo que não temos uma informação muito detalhada sobre esta sessão, e por vezes, não foi possível identificar a criança que participava.

Relativamente à subcategoria *disponibilidade* foi possível observar sinais da mesma no que diz respeito à Catarina, ao Gonçalo, ao Luís, ao Baltasar e à Beatriz. A Catarina demonstrou uma grande vontade de interagir ao fazer o reconto completo da história lida por nós e um verdadeiro entusiasmo quando a certo momento, durante o reconto, começa a colocar hipóteses do desenrolar da história. Um exemplo desta participação tão ativa da Catarina foi quando, durante o reconto, chegou à altura em que a personagem da história descobriu um mapa, e ela afirmou: “Foi um pirata... foi à casa dele, deixou o mapa e fugiu”. Por sua vez, o Gonçalo revelou vontade de interagir, quando se apercebeu de que estávamos a conversar sobre as línguas que existem no mundo, referindo que teve na casa dele um amigo japonês que costumava ir brincar com ele e com o irmão (“Já andou um japonês lá na minha casa”), sendo que a estagiária o

questionou se costumava falar com ele (“A sério? E tu falavas com ele?”) e o Gonçalo respondeu afirmativamente mas que já tinha sido há muito tempo (“Sim, mas já foi há muito tempo. Ele brincava muito com o Rafael (irmão do Gonçalo) à playstation”). Uma outra situação em que o Gonçalo demonstrou entusiasmo e vontade de interagir foi quando, no diálogo do grupo, as estagiárias tentaram perceber que outras línguas, além do português, as crianças conheciam e o Gonçalo referiu: “Eu e o Baltasar pudemos cantar (começam a cantar uma música com a letra em inglês)”. Quando terminam de cantar a estagiária questionou-os: “Boa. Isso é música em quê? Em inglês?”, ao que o Gonçalo respondeu afirmativamente. O Baltasar demonstrou disponibilidade ao aceder ao comentário do Gonçalo, cantando com ele um pouco de uma música em inglês. O Luís, uma criança que se revelou muito ativa e participativa nesta sessão, revelou vários indicadores de disponibilidade. Demonstrou uma verdadeira vontade de explorar e entusiasmo quando as estagiárias recorreram ao inglês (além de ser a língua mais conhecida pelas crianças a seguir à sua língua materna, o português, foi também a língua mais referida pelas crianças) e escreveram a palavra “cor-de-rosa” em português e em inglês numa folha de papel para que as crianças pudessem fazer comparações. O Luís reagiu de imediato comentando, “É tão pequenino”, sendo que as estagiárias lhe perguntaram ao que se referia (“É tão pequenino... o que é que é pequenino, Luís?”), e a criança respondeu que era a palavra “pink” (“A pink é tão pequenina, é pequenino”). Esta foi uma atitude por parte do Luís que revelou vontade de explorar, tal como quando este sugeriu com entusiasmo que, na folha onde estavam escritas as palavras, se fizesse uma tabela para numa coluna ficarem as palavras em português e na outra as palavras em inglês (“Eu já sei, já sei uma coisa... as de português podes fazer assim aqui um risco...”). Tal como o Gonçalo, o Luís também revelou vontade de interagir ao dizer que sabia contar em inglês (“Eu sei contar em inglês um bocadinho”), mostrando-se disposto a fazer a contagem, sendo que, quando teve por parte das estagiárias um estímulo positivo, começou a contar. Para esta contagem teve a ajuda da colega Beatriz que, de uma certa forma, complementou a sua contagem quando este revelou dificuldade. Assim, a Beatriz revelou também estar disponível e gostar de interagir no âmbito desta atividade.

Relativamente à subcategoria *satisfação* foi possível identificar sinais da mesma na Beatriz, no Gonçalo e no Luís. Pensamos que o facto de a sessão ter sido gravada apenas em áudio dificultou a identificação de sinais de satisfação e concluímos que, por essa razão, não conseguimos encontrar sinais de satisfação em relação ao Baltasar e à Catarina. Assim, no que diz respeito à Beatriz, esta demonstrou sinais de satisfação ao falar alto e ao gargalhar quando as crianças se encontravam todas a fazer a exploração do desenho do mapa-mundo presente na última folha da história e a criança perguntou “Onde é que está a bota?”, denotando assim saber que existe no mapa-mundo um país que, no geral, todos associamos à forma de uma bota. Por sua vez, o Gonçalo deu uma gargalhada e questionou: “Cenoura?” quando a Beatriz começou a associar as formas do mapa-mundo a outros objetos, como por exemplo, a um pé e a uma cenoura. O Luís deu uma grande gargalhada quando o diálogo focou as diferentes línguas e referiu que sabia dizer “cor-de-rosa” em português, e a estagiária lhe perguntou se sabia dizer em inglês e a seguir em chinês e em japonês. Apesar das dificuldades de gravação, nota-se um grande à vontade destas crianças no diálogo criado e também conduzido por elas.

Relativamente à terceira subcategoria, as cinco crianças demonstraram sinais de atenção/concentração. É possível afirmar que todas as crianças se mantiveram atentas e com olhar focado quando a estagiária procedia à escrita da palavra “cor-de-rosa” em português e em inglês (“pink”) para a exploração da ideia de que no mundo existem diferentes línguas e que cada língua tem o seu código escrito próprio, o que permitiu que comparassem as palavras escritas em diferentes códigos. No entanto, três das cinco crianças destacaram-se mais no que diz respeito a esta subcategoria. O Baltasar revelou capacidade de resposta rápida quando a estagiária questionou se sabiam dizer “cor-de-rosa” em inglês, respondendo de imediato “Pink”. A Catarina, ao fazer o reconto total da história, além de, como já foi referido, ser um indicador de uma enorme disponibilidade, é também um indicador de atenção/concentração à narração da mesma, demonstrando uma participação contínua. Por sua vez, o Luís mostrou-se quase sempre atento, tendo uma participação contínua e uma capacidade de resposta rápida, construindo um raciocínio interessante acerca da palavra “cor-de-rosa” escrita em português e em inglês, que transcrevemos a seguir:

Estagiária: “Pink e cor-de-rosa quer dizer a mesma coisa?”

Crianças: “Não”

Luís: “Sim mas só que é noutra língua”

Estagiária: “Mas quer dizer a mesma coisa? Pink e cor-de-rosa.”

Luís: “Não, não é igual mas só que é... não é igual porque é noutra língua. Porque não é igual o pink e o cor-de-rosa.”

Estagiária: “É a mesma cor?”

Luís e Gonçalo: “É”

Estagiária: “É a mesma cor”

Luís: “É cor-de-rosa”

Estagiária: “É cor-de-rosa... então é a mesma coisa?”

Luís: “Sim”

(...)

Estagiária: “Mas tu estavas a dizer uma coisa muito interessante que foi que... eu perguntei se pink e cor-de-rosa queriam dizer a mesma coisa e o que é que tu respondeste?”

Luís: “Que não”

Estagiária: “Não querem dizer a mesma coisa? Então o que é que quer dizer pink?”

Luís: “Cor-de-rosa”

Estagiária: “Então não querem dizer a mesma coisa?”

Luís: “Querem”

Estagiária: “Então pink e cor-de-rosa... dizem a mesma...?”

Luís: “Coisa”

Estagiária: “Só que em línguas...”

Luís: “Diferentes”

Para o Luís conseguir estabelecer este diálogo e este raciocínio teve de estar concentrado e atento à atividade em questão.

Para concluir, é possível afirmar que, no geral, as crianças participantes estiveram à vontade e recetivas, manifestando sinais de bem-estar e de implicação nas atividades.

1.4.1.2. Sessão 2: “À caça das letras”

Esta sessão, como o próprio nome indica e como já foi explicitado anteriormente, consistiu numa caça às letras e aos caracteres no exterior do edifício do jardim-de-infância.

No que diz respeito à subcategoria *disponibilidade*, tanto o Baltasar como a Beatriz, a Catarina, o Gonçalo e o Luís demonstraram uma grande vontade de explorar, curiosidade e entusiasmo ao procurarem as letras no exterior, visto que o fizeram sempre sob a forma de corrida, numa tentativa de serem eles próprios a descobrir os cartões. O Baltasar, quando os colegas colocam em dúvida o facto do caixote do lixo não estar assinalado no mapa porque não viram o “X” e, por isso, só o Baltasar descobriu esse cartão, revelou vontade de interagir, ao ter esclarecido imediatamente os colegas dizendo e apontando para o mapa: “Está aqui, este quadrado, este aqui”. Por sua vez, a Beatriz também revelou mais sinais de disponibilidade quando, após chegar junto do grupo depois de ter ido à casa de banho, pediu o mapa a uma colega que tinha ficado com ele e como esta não lhe respondeu, ela falou mais alto: “Marta, eu tinha o mapa”. Com esta atitude, a Beatriz demonstrou vontade de interagir e de descobrir os outros sítios onde estivessem colocados os cartões. Além desta situação, existe ainda outra em que a Beatriz revelou um enorme à vontade em estabelecer diálogo com os colegas. Quando já todos nos encontrávamos na biblioteca a fazer a exploração dos cartões e, no seguimento de uma afirmação de uma criança acerca de parecenças entre dois caracteres japoneses (“Esta e esta são parecidas, por isso deviam estar juntas” – referindo-se ao local onde foram encontradas), a Beatriz agarrou nos dois cartões e expressou a sua opinião dirigindo-se ao colega que fez a afirmação:

Beatriz: *“Olha, esta tem dois não tem? (pegando nos dois cartões e apontando para os pontos que um dos caracteres apresenta)”*

Estagiária: “Tem dois quê?”

Beatriz: “Dois pontinhos. E este porque é que só tem um? Porque é diferente.”

Assim, a Beatriz manifestou capacidade de estabelecer diálogo com os colegas, capacidade de argumentar, não demonstrando qualquer reticência nem timidez em dar a sua opinião, justificando-se e sendo assertiva.

No que diz respeito ao Gonçalo, também ele apresentou mais um sinal de disponibilidade, nomeadamente vontade de explorar e entusiasmo em participar na caça às letras e aos caracteres, quando se ouve no vídeo a dizer: “O Baltasar não me deixa ver nada no mapa”. O Gonçalo revelou um sinal de desconforto porque queria participar e fazer a sua exploração e não estava a conseguir a colaboração do colega para observar o mapa.

O Luís foi outra criança que demonstrou, mais uma vez, entusiasmo com a atividade, curiosidade e vontade de explorar e interagir. Quando nos encontrávamos na biblioteca, a realizar a exploração dos cartões encontrados nos diferentes locais do exterior, como o Luís não estava a conseguir participar de forma tão assertiva como anteriormente e visto que a estagiária o tinha questionado e ele não tinha conseguido responder, ao mudar de lugar referiu: “Eu tenho que vir para aqui porque sou eu a adivinhar”. O Luís estava motivado pela atividade e estava visivelmente empenhado em participar e, quando reparou que estava a ficar um pouco mais “distante”, decidiu contornar a situação aproximando-se mais do centro da ação.

Relativamente à segunda subcategoria, *satisfação*, as cinco crianças demonstraram, através das expressões corporais, como correr para os locais assinalados no mapa para encontrarem os cartões com as letras e os caracteres, uma grande satisfação na realização da atividade, visto que não revelaram lentidão nem aborrecimento. Julgamos importante referir que, quando pensámos nas atividades do projeto, tentámos sempre idealizar e planificar atividades que fossem ao encontro dos interesses das crianças, tendo surgido a ideia desta atividade. Sabíamos, à partida, que seria uma atividade de que as crianças iriam gostar visto que um dos maiores interesses do grupo sempre foi a realização de atividades no exterior. Neste sentido, a satisfação

evidenciada pelos movimentos e expressões corporais deve-se, na nossa opinião, ao facto do recreio ser um local que as crianças adoravam e onde se sentiam à vontade.

Analisando agora a satisfação das crianças de uma forma um pouco mais individual, relativamente ao Baltasar, este, ao encontrar o cartão que estava fixo no caixote do lixo, com um grande sorriso nos lábios referiu: “Encontrei”. Este seu sorriso revelou que ficou contente por ter sido ele a encontrar o cartão, visto que, no momento, era essa a tarefa que lhes tinha sido pedida. Além deste aspeto, as suas participações no exterior, como por exemplo, os comentários sobre o que estava retratado nos cartões, sempre foram realizados por si num tom de voz elevado, demonstrando assim entusiasmo. Por sua vez, a Beatriz, também demonstrou vários sinais de satisfação. Um deles, logo no início da atividade, após estarem junto do primeiro local assinalado no mapa e encontrarem os primeiros cartões, o Luís, ao olhar para o mapa, referiu que o próximo sítio assinalado era o escorrega e a Beatriz num tom de voz alto e a correr referiu: “Yes, vamos ao escorrega”. Ao encontrar o cartão que estava junto à baliza, com a letra “b”, a Beatriz voltou a ter uma reação emotiva quando a estagiária a questionou sobre que letra era aquela. A Beatriz respondeu aos pulos e num tom de voz alto: “B, B, B, B”, revelando alegria por ter encontrado o cartão e, principalmente, por saber o que lá está representado. Já, na biblioteca, a Beatriz deu à estagiária o cartão com a letra “e” em árabe, sendo que a estagiária questionou o grupo acerca do local onde o mesmo foi encontrado, ao que a Beatriz respondeu aos pulos: “No escorrega, no escorrega”. Este é, sem dúvida, mais um indicador da alegria e da satisfação por estar a participar na atividade e por saber onde o cartão foi encontrado, demonstrando assim ter estado com atenção durante a exploração no exterior. No que diz respeito ao Luís, este também revelou vários indicadores de satisfação durante a sessão. Praticamente no início da atividade ao ar livre, após encontrar o cartão que se encontrava no escorrega, e que estava colado com patafix, o Luís, de sorriso no rosto, referiu: “Estava colado, por isso é que eu... é quem tiver em cima... porque a cola... isto estava assim e eu arranquei com as minhas unhas e consegui (...)”. Com esta afirmação, o Luís demonstrou alegria e satisfação e sentiu-se orgulhoso por ter conseguido encontrar a letra mas também por ter sido ele a conseguir tirá-la do escorrega. Quando a sessão já tinha continuidade na biblioteca e após as crianças terem

contado o número de letras pelas quais o nosso abecedário é composto, recorrendo a um abecedário já exposto, quando a estagiária questionou o grupo sobre quantas letras tem o nosso abecedário, o Luís, respondeu: “Vinte e três” e ao mesmo tempo deu uma gargalhada e levantou os braços para o ar em forma de festejo. Ficou satisfeito e contente por ter acertado e por estar a participar de forma correta na atividade.

No que diz respeito à subcategoria c), *atenção/concentração*, nem em todas as crianças se tornou possível observar indicadores de que estavam atentas e concentradas. Pode eventualmente ter sido alguma falha de gravação e não termos captado algum momento importante, visto que, como já foi referido, uma de nós andava com a máquina de filmar na mão, sendo que, por vezes, ao participarmos, nos esquecíamos um pouco da gravação, acabando por não captar todos os momentos. Achamos que esta talvez possa ser uma justificação visto que tanto o Baltasar como o Gonçalo, as crianças das quais não conseguimos dados, ao longo da sessão, se mostraram interessados e participativos. Relativamente à Beatriz, quando a discussão de ideias sobre os locais onde cada cartão foi encontrado, quando focou o seu olhar no cartão com a letra “a” em português, foi visível a sua rapidez ao dizer: “Esta foi no arco!”, demonstrando que esteve com atenção durante o momento em que encontrou a letra. Uma outra situação relacionada com esta subcategoria foi quando a estagiária questionou o grupo sobre o local onde foi encontrada a letra “p” (“Portão... é a letra?”) e a Beatriz respondeu de imediato: “De Vladimiro (seu pai)”. A estagiária questionou-a novamente da mesma forma (“Portão, é a letra?”), e a Beatriz rapidamente respondeu: “P, P, P”. Esta atitude de resposta rápida é considerada por nós como indicativa de que a criança está atenta. Relativamente à Catarina, foram visíveis sinais de atenção à atividade quando, por exemplo, o Baltasar encontrou um cartão com a letra “c” e a estagiária questionou o grupo sobre que letra era aquela. A Catarina, mal olhou para o cartão, respondeu rapidamente: “É meu”, ao mesmo tempo que levantou os braços para o ar. Com a sua capacidade de resposta rápida e imediata revelou atenção ao que estava a ser realizado. No que diz respeito ao Luís, torna-se possível fazer uma análise geral, visto que esta criança, durante toda a sessão, apresentou uma participação contínua. Estava sempre no centro da ação, mostrando-se quase sempre capaz de responder rapidamente, dando a sua opinião e

fazendo comentários. Um exemplo desta sua participação foi quando a estagiária comentou que os japoneses e os árabes não têm as mesmas letras que nós, que não as desenham como nós portugueses, sendo que o Luís pegou imediatamente num cartão com uma letra japonesa e disse: “É destas tipo os chineses”. Esta atitude imediata por parte da criança demonstrou a sua atenção à atividade em questão e ao que já tinha sido explorado anteriormente (no mundo existem diversas línguas e que nem todas desenham as letras e os caracteres da mesma forma). O Luís, quando focou o seu olhar num dos colegas, nomeadamente no Baltasar, quando este fez um comentário sobre o local onde encontrou o cartão com a letra “c”, voltou a revelar indicadores de atenção e concentração. Através do vídeo, foi visível o olhar focado do Luís, tanto no colega como no cartão, dando a entender que estava a ouvir com muita atenção o colega de forma a poder tecer também um comentário.

1.4.1.3. Sessão 3: “Vamos descobrir as diferentes ilhas”

Esta foi uma sessão em que tentámos que as crianças diferenciassem os três sistemas de escrita.

No que diz respeito à subcategoria a), *disponibilidade*, não conseguimos recolher dados sobre a Catarina, visto que esta não é visível nos vídeos. Julgamos que ela tenha chegado atrasada a esta sessão e daí a sua participação também ter sido um pouco condicionada, visto não ter estado presente no início da sessão, não se sentiu provavelmente tão à vontade. Relativamente ao Baltasar, este demonstrou disponibilidade para a atividade, vontade de explorar e entusiasmo. Quando uma das colegas se encontrava a comparar o cartão com um caracter japonês com a identificação da ilha japonesa, o Baltasar participou ativamente fazendo a divisão de alguns cartões pelas diferentes ilhas. A Beatriz, por sua vez, revelou vontade de interagir quando o grupo foi questionado pela estagiária sobre se concordavam com a opinião de um dos colegas, tendo a Beatriz respondido de imediato que não, e justifica a sua resposta. Revelou também vontade de explorar e curiosidade quando, por várias vezes, colocou cartões com letras e caracteres junto à identificação de cada ilha de forma a tentar perceber se cada cartão pertencia à ilha que ela julgava pertencer. O Gonçalo também estabeleceu as

comparações que a Beatriz estabeleceu (cartão – identificação das ilhas), demonstrando igualmente vontade de explorar e curiosidade. Tal como o Baltasar, enquanto uma das colegas tentava estabelecer comparações entre um cartão com um carácter japonês e a identificação da ilha japonesa, o Gonçalo também foi fazendo a divisão de alguns cartões pelas ilhas. Quando a estagiária perguntou a uma das crianças se queria ajudar outra a chegar a alguma conclusão, o Gonçalo, demonstrou uma grande vontade de participar e de interagir com entusiasmo, visto que respondeu de imediato: “Eu quero”. Além destes tópicos, o Gonçalo estabeleceu ainda uma discussão de ideias com o Luís acerca de um carácter que o Gonçalo julgava ser árabe e o Luís pensava ser japonês. Entre eles estabeleceu-se um pequeno diálogo, tendo cada um defendido a sua opinião. O Luís, além da referida discussão de ideias com o Gonçalo, apresentou mais indicadores de disponibilidade. Revelou vontade de estabelecer diálogo e vontade de interagir em outras situações, em que colocou questões aos colegas, como, por exemplo: “E olha, isto é igual a isto?” e “Oh, isto é igual e isto?”, comparando e fazendo os colegas pensar e comparar os cartões que tinham na mão com as identificações das ilhas. O Luís, nesta sessão, é visto por nós como um “conselheiro” visto que a maioria das crianças quando tinha dúvidas sobre a colocação de algum cartão nas ilhas recorria a ele, colocando-lhe questões. O Luís respondia, demonstrando vontade de interagir, segurança e entusiasmo. Quando todas as crianças estavam a fazer a divisão dos cartões pelas ilhas, quando o Luís reparou que a ilha do árabe já tinha cinco cartões, referiu entusiasmado: “Um, dois, três, quatro, cinco... a do árabe já tem cinco”. Como já foi referido anteriormente na explicitação da atividade, as crianças começaram a dividir os cartões pelas três ilhas e as estagiárias apenas as questionavam se seria mesmo aquela a ilha do cartão em questão, deixando as crianças fazer a exploração e chegarem às suas próprias conclusões, sendo que houve alguma confusão com as letras árabes e os caracteres japoneses. Quando a divisão terminou, as estagiárias começaram a fazer várias perguntas de forma a que as crianças percebessem esse engano. O Luís foi a criança que descobriu esse engano e de seguida começou a procurar nas ilhas os cartões que se lembrava que ter sido ele a colocar para os colocar na ilha correta. Esta atitude demonstrou da sua parte uma grande vontade de aprender e entusiasmo, visto que não foi demovido pelo facto de se ter enganado e mesmo na

retificação, implicando começar de novo a atividade, a sua vontade revelou-se sempre positiva.

No que diz respeito à categoria b), *satisfação*, esta foi visível em quatro crianças – Baltasar, Beatriz, Catarina e Luís. Relativamente ao Gonçalo não conseguimos detetar sinais de satisfação, o que, tendo em conta a disponibilidade, não afetou a sua participação nem a sua exploração. Sendo assim, tanto o Baltasar, como a Beatriz, a Catarina e o Luís revelaram satisfação quando a estagiária solicitou que as crianças se voltassem a sentar à volta das mesas de forma a todas poderem participar, visto que correram para se sentar, pensamos nós, com o objetivo de se conseguirem sentar num lugar próximo do centro, lugar onde colocávamos os materiais da sessão. O Luís, no início da sessão, quando estávamos ainda a tentar descobrir qual era a ilha do português, a do japonês e a do árabe, quando descobriu qual era a ilha do japonês, disse: “É a do japonês”, falando alto, sorrindo e dando pulos de contentamento. Existiu ainda outra situação em que o Luís revelou satisfação com a sua atitude, quando referiu que a ilha do árabe já tinha cinco cartões, visto que sorriu e falou alto, como forma de festejo por estarem a conseguir dividir os cartões pelas ilhas.

Relativamente à subcategoria c, *atenção/concentração*, não foram captados pelas filmagens dados que permitam analisar as ações do Baltasar e do Gonçalo. A Beatriz, quando estabeleceu diálogo com o Luís, quando este a questionou acerca dos cartões, respondeu-lhe sempre de forma imediata, demonstrando assim estar atenta ao desenrolar da atividade. Após as crianças se terem apercebido que tinham trocado os cartões, que os tinham colocado nas ilhas erradas, a Catarina foi questionada pela estagiária, tendo respondido às questões de forma rápida e acertada, argumentando a sua escolha, revelando assim sinais de concentração. O Luís, tal como a Beatriz, ao estabelecer uma discussão de ideias com ela revelou capacidade de resposta rápida e uma participação contínua. Demonstrou também estar focado na atividade, respondendo aos colegas quando solicitado e quando estes apresentavam dúvidas sobre a correspondência entre os cartões e as ilhas. Apesar de se encontrar focado nesta ajuda aos colegas, a certo momento, uma das colegas fez uma afirmação sobre uma correspondência que ele não concordava, à qual ele respondeu imediatamente,

demonstrando atenção não só na atividade que estava a realizar mas também na que os colegas realizavam. Outro sinal de muita atenção e concentração à exploração realizada durante a sessão, demonstrado pelo Luís, consistiu no facto de ter sido ele a reparar que se tinham enganado na divisão dos cartões pelas três ilhas, referindo: “Enganámo-nos em tudo. Metemos isso no árabe e metemos aquelas letras... não, metemos isso no japonês (apontado para a coluna de uma tabela realizada na parede com os cartões da sessão anterior) e metemos aquelas da coluna do japonês no árabe (apontando para a coluna do japonês)”. Torna-se importante reforçar que, no âmbito desta subcategoria, o Luís foi uma criança que, durante a sessão, teve uma participação contínua, demonstrando sempre disponibilidade, satisfação e concentração.

1.4.1.4. Sessão 4: “Vamos descobrir o que falta”

Esta sessão foi uma sessão em que abordámos os três sistemas de escrita e a escrita de algumas palavras em cada uma das três línguas.

Nesta sessão voltámos a sentir alguma ausência de participação por parte da Catarina, que apenas nos tornou possível recolher dados no que diz respeito à subcategoria *c, atenção/concentração*. A Catarina esteve realmente atenta à sessão visto que aparece nos vídeos com olhar focado mas não conseguimos identificar sinais de disponibilidade nem de satisfação durante a análise dos vídeos.

Relativamente à subcategoria *a), disponibilidade*, tanto o Baltasar, como o Gonçalo e o Luís demonstraram vontade de explorar quando os cartões com as letras em português se encontravam espalhados pelo chão e o grupo tentava, pelo som, descobrir as letras de cada palavra. Demonstraram essa vontade uma vez que se colocaram à volta dos cartões, quase fazendo um círculo fechado. Inicialmente notou-se um pouco a ausência da Beatriz mas após entrar no ritmo da atividade e após a estagiária ter feito a comparação do tamanho da palavra “navegador” escrita em japonês e em português, revelou curiosidade, entusiasmo e vontade de explorar ao levantar-se e ir contar as letras e os caracteres de cada uma. Demonstrou igualmente curiosidade e entusiasmo quando a Yui escreveu o nome dela em japonês e esta se levantou e se aproximou da tabela exposta no espaço onde estava afixado o sistema de escrita japonês, tendo como objetivo

descobrir os caracteres no cartaz. O Gonçalo demonstrou entusiasmo quando um dos colegas foi, à tabela, copiar uma palavra em árabe de forma a poder experimentar a escrita da direita para a esquerda e o desenho das letras árabes, referindo imediatamente: “Eu também quero escrever”. Por sua vez, o Luís, já quase no fim da sessão, e quando foi estabelecido um diálogo em jeito de resumo da sessão, questionou-nos: “E quando é que ficamos com outras línguas?”, revelando assim uma grande vontade de explorar, aprender, entusiasmo e curiosidade.

Relativamente à subcategoria b), *satisfação*, apenas conseguimos identificar nos vídeos indicadores da Beatriz e do Luís. No entanto, torna-se importante referir que não captámos sinais de mau estar em nenhuma das crianças. Assim, a Beatriz revelou alegria quando sorriu ao pronunciar a palavra “ilha” em japonês, após a Yui a dizer. Além disso, quando se dirigiu à tabela do sistema de escrita japonês para encontrar os caracteres japoneses que a Yui escreveu no seu nome, também revelou satisfação através da expressão corporal, ou seja, através de movimentos energéticos de um lado para o outro da tabela. Por sua vez, o Luís, quando o grupo foi questionado sobre a letra “h” respondeu: “No hospital, no hospital”, falando alto e sorrindo, o que demonstrou que ficou satisfeito por reconhecer a letra. Outra situação em que o Luís revelou satisfação foi quando as crianças procuraram nos cartões a letra “v” e ele a encontrou. Após várias pistas sobre a forma da letra, levantou o cartão e fez um grande sorriso, que permitiu identificar a alegria que sentiu. Mais à frente, noutra palavra, foi necessário voltar a usar a letra “v” e as crianças já não se lembravam do nome, sendo que o Luís, após uma pista da estagiária, se recordou e referiu: “É o “v””, ao mesmo tempo que sorriu, satisfeito por se ter lembrado. São visíveis mais sorrisos do Luís quando pronunciava palavras japonesas e árabes, revelando assim gosto pelas atividades da sessão.

Relativamente à subcategoria c), *atenção/concentração*, as cinco crianças manifestaram sinais de muita atenção através do olhar focado quando a Yui escrevia na tabela e pronunciava palavras em japonês. Todas as crianças se mostraram focadas e interessadas no decorrer da atividade. A Beatriz revelou-se atenta quando o Luís referiu que a letra que vinha a seguir ao “a” na palavra “avô” era de “abelha”, mencionando rapidamente: “Vespa”. Por sua vez, o Luís também revelou mais sinais de atenção e

concentração, por exemplo, quando terminámos a descoberta de que na palavra “avô” a seguir ao “a” aparece um “v” e a estagiária referiu: “E vai servir para outra palavra”, ele lhe diz baixinho, “Avó”. Revelou assim estar com atenção ao dito e às imagens cujos nomes tinham de ser escritos. Além deste ponto, existiu mais uma demonstração de atenção por parte do Luís, nomeadamente quando a estagiária posicionou a caneta para começar a escrever uma palavra em árabe e disse às crianças para estarem atentas. De imediato o Luís reagiu dizendo: “Direita para a esquerda”.

1.4.1.5. Sessão 5: “Vamos jogar ao dominó”

Nesta sessão as crianças jogaram ao dominó com várias peças de cartão que continham palavras em português, japonês, árabe e várias imagens. No entanto, no início da sessão, foi terminada a tabela iniciada na sessão anterior.

Relativamente à Catarina e ao Gonçalo não encontramos indicadores de disponibilidade, nem de satisfação ou atenção/concentração. As duas crianças não participaram ativamente nesta sessão, não sabendo nós por que razão. Além deste aspeto, torna-se importante referir que esta sessão foi uma das sessões em que as crianças precisaram mais da ajuda e incentivo das estagiárias e, por isso, a nossa posição estava constantemente a mudar. Tentámos filmar o melhor possível mas houve falhas, sendo que às vezes as crianças não aparecem no vídeo, só se ouve a sua voz, o que torna a recolha de dados mais complicada.

No que diz respeito à subcategoria a), *disponibilidade*, o Baltasar demonstrou vontade de explorar quando se estava a construir a palavra “rinoceronte” e a Beatriz referiu que a letra a seguir era um “o”, sendo que começou imediatamente à procura de um cartão com a letra “o”. Por sua vez, a Beatriz, quando percebeu que a letra que precisavam a seguir para a palavra “rinoceronte” era o “o”, falou alto e abriu os olhos dizendo: “O, o, o, o”, demonstrando entusiasmo. Além deste indicador, quando já nos encontrávamos a jogar o dominó, a atividade planificada para esta sessão, quando foi a vez da Beatriz jogar, esta demonstrou vontade de explorar ao recorrer à tabela da sessão anterior sem que ninguém lho sugerisse, para assim conseguir descobrir a peça que precisava de jogar. O Luís também revelou alguns sinais de disponibilidade para esta

sessão, nomeadamente quando foi a sua vez de jogar e decidiu jogar a palavra “avô” em português, sendo que olhou para a tabela a tentar decorar as letras que compunham a palavra e pegou numa peça com a palavra “avô” escrita. De seguida, em vez de jogar logo a peça, dirigiu-se junto da tabela e voltou a confirmar se tinha escolhido a peça certa. Esta atitude por parte do Luís revelou vontade de aprender, entusiasmo e curiosidade, além de vontade de fazer bem e exigência consigo próprio. Outra situação em que o Luís demonstrou disponibilidade foi na vez do Baltasar participar. Quando foi sugerido pela estagiária que o Baltasar olhasse para a última peça jogada e tentasse ver na tabela o que lá estava escrito para descobrir a peça que poderia jogar a seguir, o Luís acompanhou o seu colega até junto da tabela referindo: “Eu estou a ajudá-lo”. Com esta atitude de gostar e querer participar mesmo quando não era a sua vez de jogar, o Luís revelou entusiasmo, curiosidade e vontade de interagir com o colega.

Relativamente à subcategoria b), *satisfação*, apenas conseguimos apurar dados do Baltasar e da Beatriz. As restantes crianças não apresentaram sinais de desconforto nem de insatisfação mas, pela razão já referida, não conseguimos recolher dados em relação às mesmas. Assim, em relação ao Baltasar, este demonstrou satisfação através das suas expressões corporais, como, por exemplo, quando lhe foi pedido que identificasse uma palavra em japonês e ele correu para junto da tabela de forma a chegar o mais rápido possível para também descobrir a palavra rapidamente. A Beatriz, por sua vez, ainda na parte de completar a tabela da sessão anterior, na palavra “avestruz”, quando a estagiária fez o som da letra “z” respondeu rapidamente e a falar muito alto: “Zebra, zebra, zebra”, revelando alegria. Outra situação em que a Beatriz falou alto e demonstrou satisfação foi, como já foi referido anteriormente, quando adivinhou que na palavra “rinoceronte”, na sílaba “no”, a letra que se seguia ao “n” era o “o”. Quando percebeu isto, olhou fixamente, começando de imediato a procurar e a dizer: “O, o, o, o”. Com esta atitude revelou alegria e satisfação por acertar, tentando encontrar o cartão com a respetiva letra. Uma outra situação parecida, surgiu quando foi a vez da Beatriz jogar e a estagiária referiu: “Beatriz podes jogar o avô ou a avó, o que é que vais jogar?”. Aqui a Beatriz olhou para a tabela, de seguida olhou para as peças que ainda estavam disponíveis para jogar e disse: “É este”, levantando-se num pulo, falando alto e dirigindo-se à tabela para

confirmar a sua escolha. Ao levantar-se tão rapidamente e ao falar alto, a Beatriz demonstrou alegria por participar na atividade.

No que diz respeito à subcategoria c), *atenção/concentração*, apenas conseguimos recolher dados sobre o Luís. Assim, e quando a atividade a decorrer era ainda concluir a tabela da sessão anterior, mal uma das crianças acabou de descobrir por que letra começava a palavra “avestruz”, já o Luís referia a sorrir e em tom de voz alto: “Depois é o “v”, depois é o “v”, eu sei pelo som”. Demonstrou atenção na atividade e no ponto em que estávamos e uma capacidade de resposta rápida.

1.4.1.6. Sessão 6: “De que gostámos mais?”

Esta foi a última sessão do projeto e por isso fizemos com as crianças um pequeno resumo de todas as sessões pelas quais o projeto foi composto, sendo sugerida a elaboração de um desenho sobre a sessão mais apreciada. Desta sessão apenas existem filmagens dos momentos em que as crianças relembaram as sessões, relativamente ao momento em que as crianças desenharam temos apenas fotografias.

No que diz respeito à subcategoria a), *disponibilidade*, apenas conseguimos dados sobre a Beatriz, a Catarina e o Luís. A Catarina, logo no início da sessão e à semelhança da primeira sessão, fez o reconto da história narrada nessa sessão de forma a lembrar como se iniciou o nosso projeto. Fê-lo, mais uma vez de forma entusiasmada, revelando vontade e à vontade em interagir. A Beatriz, quando já se lembrava a quarta sessão, a sessão em que houve a presença da Yui e quando a estagiária a questionou, levantou-se imediatamente e dirigiu-se para a tabela como que à espera que a questionassem acerca da mesma. Revelou assim também uma grande vontade de interagir, demonstrando-se pronta para dialogar e participar. Outra situação em que a vontade de interagir desta criança foi visível foi quando a estagiária questionou uma das crianças e esta não interagiu, a estagiária por perguntou se alguém queria dar uma ajuda, sendo que a Beatriz respondeu de imediato: “Eu, eu, eu”. Para além de mostrar disponibilidade para participar na atividade, acabou por demonstrar também disponibilidade e vontade de ajudar a colega. O Luís também manifestou em várias situações a sua disponibilidade para esta sessão. Assim, uma das situações foi quando, ao lembrar a terceira sessão (“Vamos

descobrir as diferentes ilhas”), os colegas se encontravam a trocar ideias sobre um dos cartões (um dizia que era um carácter japonês e o outro uma letra árabe) e visto que ele não conseguia ver o cartão, pediu com entusiasmo: “Posso ver? Posso ver? Posso ver?”, repetindo várias vezes, manifestando vontade de explorar e também de interagir. Tal como aconteceu com a Beatriz, quando a estagiária perguntou se alguém queria dar uma ajuda a uma das crianças, o Luís respondeu igualmente de imediato: “Eu, eu”. Quando foi dada a informação de que nesta sessão se iria fazer um desenho sobre a sessão de que mais gostaram, o Luís referiu que queria fazer um desenho de todas, sendo que a estagiária disse que podia fazer um desenho pequeno de cada sessão (“Um desenho pequenino de todas”). O Luís acabou por sugerir a realização de uma grelha: “Um quadro pequenino e fazemos”. Esta sua atitude, em que sugere a elaboração de um quadro com seis quadrados para que possa fazer um desenho de cada sessão, revela entusiasmo, expectativa para a realização da atividade e vontade de participar. De seguida, o Luís demonstrou mais uma vez entusiasmo à procura das canetas, das cores que pretendia usar, para iniciar o mais rápido possível o seu trabalho.

No que diz respeito à subcategoria b), *satisfação*, nas filmagens, apenas conseguimos dados sobre o Luís, o que não quer dizer que as restantes crianças tenham demonstrado sinais de desconforto. As crianças no geral manifestaram-se interessadas e todas realizaram o seu desenho, sendo que o Luís se destacou quando, ao relembrarmos a sessão quatro, a criança lembrou como é que se diz “javali” em japonês (inoshishi) e disse rindo: “Shi shi”. Este seu sorriso revelou alegria e à vontade.

No que diz respeito à subcategoria c), *atenção/concentração*, também só foi possível recolher dados sobre o Gonçalo e o Luís, visto que as restantes crianças participaram mas não foram visíveis sinais de atenção nas suas participações. Assim, e relativamente ao Gonçalo, este revelou atenção na atividade quando um dos colegas referiu que o cartão que a estagiária tinha na mão representava um carácter japonês. O Gonçalo refutou imediatamente a opinião, dizendo: “Não é nada”. Esta sua participação demonstrou atenção ao desenrolar da ação e uma capacidade de resposta rápida. Por sua vez, o Luís também demonstrou atenção, quando, no início da sessão, estávamos a rever as sessões anteriores e a estagiária disse: “É o que é que nós dissemos que havia em

todos os cantos do mundo? Em todos os países?”. A estas questões, o Luís, sem hesitar respondeu: “Caracteres e letras”.

1.4.2. Compreensão do princípio alfabético

Na análise desta categoria torna-se importante referir que nem todas as subcategorias podem ser analisadas em todas as sessões. Existem subcategorias que se adaptam mais às últimas sessões do projeto, como também existem subcategorias que correspondem às primeiras sessões. Sendo assim, de seguida, na análise de cada sessão são referidas as subcategorias que se adaptam à sessão em questão.

1.4.2.1. Sessão 1: “Viajar em sonho”

Nesta sessão tínhamos como um dos objetivos perceber o que as crianças já sabiam acerca das línguas, permitindo-lhes o contacto com diferentes línguas, sensibilizando-as para a diversidade linguística. Neste sentido, nesta sessão, tornou-se possível analisar a subcategoria a) (as crianças descobrem que no mundo existem diferentes línguas), a b) (as crianças compreendem que as línguas têm diferentes códigos escritos) e a d) (as crianças comparam letras, caracteres e palavras e diferentes línguas e sistemas de escrita).

Nem todas as crianças participaram de forma a ser possível analisar a sua participação. Recolhemos apenas dados da Beatriz, do Gonçalo e do Luís.

Assim sendo, e no que diz respeito à subcategoria a), *as crianças descobrem que no mundo existem diferentes línguas*, a Beatriz fez duas observações que revelaram que sabe que a nossa língua, o português, não é a única língua do mundo. Uma das situações aconteceu quando a estagiária, em conversa com as crianças, referiu: “A nossa língua é...”, ao que a Beatriz respondeu que era portuguesa. De seguida a estagiária referiu: “E temos um menino na nossa sala...”, sendo que a Beatriz completou a ideia de forma correta, dizendo a nacionalidade do colega (“Brasileiro”).

Sem ser preciso dar pistas sobre o que se pretendia que fosse respondido, a Beatriz, ao saber que estávamos a falar de línguas diferentes, demonstrou reconhecer a variedade linguística dentro da mesma língua.

Seguidamente a estagiária questionou o grupo: “E será que no mundo só há língua portuguesa e brasileira?”, sendo que a Beatriz deu o exemplo de uma língua que não é nem portuguesa nem brasileira, o francês. Por sua vez, o Luís, quando a estagiária colocou a questão ao grupo, também participou, dizendo: “Não, há espanhol, italiana (...) japonês”, indicando, tal como a Beatriz, saber que no mundo existem várias línguas além do português. De repente, lembrou-se que tinha primos emigrados na Islândia e referiu:

Luís: *“Os meus primos, uns primos meus, eles andam no Algarve e depois eles, às vezes, vão para outra terra”*

Estagiária: *“Outra terra... outro país ou outro terra?”*

Luís: *“Outro país”*

Estagiária: *“Qual país?”*

Luís: *“É a Islândia”*

Estagiária: *“A Islândia... e eles lá falam português?”*

Luís: *“Não”*

Estagiária: *“E então falam que língua? Sabes?”*

Luís: *“Islandês”*

Mais uma vez, o Luís demonstrou saber que existem mais línguas para além do português e que uma delas é o islandês. Quando referiu: “Quando fui ao Algarve, quando eu vou à praia, há lá meninos de outra língua”, a estagiária questionou-o sobre como o sabia. O Luís respondeu: “Porque eu ouço eles a falar”, revelando novamente a sua percepção de que existem outras línguas no mundo além do português. Mais à frente na sessão, quando o grupo já se encontrava a fazer a exploração das palavras escritas em inglês e em português para facilitar a compreensão das crianças, quando a estagiária questionou se “pink” e “cor-de-rosa” queriam dizer o mesmo e o Luís respondeu: “Sim mas só que é noutra língua”. Com esta afirmação, esta criança manifestou saber que as pessoas de diferentes países falam diferentes línguas, visto que em Portugal dizemos “cor-de-rosa” e, por exemplo, na Inglaterra dizem “pink”. Outra situação em que o Luís

revelou novamente saber que no mundo existem diferentes línguas foi no seguinte diálogo com as estagiárias:

Estagiária: *“Ora vamos imaginar que vamos à China, chegamos à China...”*

Luís: *“E não sabemos a língua...”*

Estagiária: *“E não sabemos a língua e queremos ir a um sítio, por exemplo, ao hospital”*

Luís: *“E depois dizemos o que é que se passa ao senhor doutor e ele diz “Eu não conheço essa língua” porque eles quando, quando eu digo ao senhor doutor que é... nós quando dizemos ao senhor doutor que é da Itália ou da Espanha nós falamos na nossa língua e eles não percebem”*

Estagiária: *“Não percebem se não conhecerem a nossa língua mas eles podem falar mais que uma língua, não é?”*

Luís: *“Mas se eles não falarem eles vão-nos fazer outra coisa porque não percebem a língua”*

Relativamente à subcategoria b), *as crianças compreendem que as línguas têm diferentes códigos de escritos*, recolhemos dados sobre a Beatriz e o Luís. O Luís, logo no início da sessão, quando a estagiária questionou as crianças sobre se há letras diferentes no mundo, respondeu que sim, que existem. Apesar de não dizer mais nada nem fundamentar a sua opinião, a sua resposta leva-nos a crer que a criança sabe que existem diferentes códigos escritos no mundo. Seguidamente e um pouco mais à frente na sessão, quando a estagiária começou a desenhar na folha de papel caracteres japoneses de forma a tentar causar nas crianças alguma reação, o Luís e a Beatriz responderam de imediato: “É em chinês”. Para além de saberem que o que estava a ser desenhado não era português visto que não reconheceram os caracteres, logo aqui demonstrando a perceção da existência de outros códigos de escrita além do nosso, conseguiram ainda estabelecer comparações mentalmente com um código escrito com o qual já tinham contactado, nem que só visualmente, o chinês.

No que diz respeito à categoria d), *as crianças comparam letras, caracteres e palavras em diferentes línguas e sistemas de escrita*, foi possível analisar dados relativamente à Beatriz e ao Luís. É importante referir que, nesta sessão, não foram comparadas letras, nem caracteres nem palavras em diferentes sistemas de escrita, apenas em diferentes línguas. Assim, quando a estagiária iniciou a escrita no papel, das palavras “cor-de-rosa” e “pink”, surgiu o seguinte diálogo:

Luís: *(A olhar para as duas palavras escritas) “É tão pequenino”*

Estagiária: *“É tão pequenino. O que é que é pequenino, Luís?”*

Luís: *“A pink é tão pequenina, é pequenino”*

Estagiária: *“É pequenino?”*

Luís: *“A letra, o tamanho de pink é assim (faz o gesto com os dedos de algo pequeno) e o tamanho de cor-de-rosa é assim (faz o gesto com os dedos de algo maior)”*

Esta comparação entre as duas palavras de duas línguas diferentes (o português e o inglês) foi também realizada pela Beatriz que, na sequência do que o Luís referiu e estando a perceber a sua perspetiva e querendo ajudá-lo na sua explicação, referiu: “Um é grande e o outro é curto”. As duas crianças notaram diferenças de tamanho relativamente às palavras “cor-de-rosa” e “pink” e tentaram justificar a sua opinião, sendo que o Luís voltou a referir:

Luís: *“Tem mais letras do que este (aponta para a palavra pink)”*

Estagiária: *“Qual é que tem mais letras? Em que língua?”*

Luís: *“Em português”*

Estagiária: *“Tem mais ou menos letras que em inglês?”*

Luís: *“Mais”*

Estagiária: *“Mas querem dizer a mesma coisa?”*

Luís: *“Sim”*

Por fim, o Luís conseguiu explicar-se melhor e acabou por mencionar que o que difere não é o tamanho das letras mas sim o número de letras. Além desta situação, mais à frente, o Luís voltou a fazer comparação entre duas palavras de línguas diferentes, o “preto” e o “black”. Desta vez a criança percebeu que as duas palavras tinham o mesmo número de letras e que, apesar de serem línguas diferentes, queriam dizer o mesmo. Pôde comprovar-se quando a estagiária o questionou: “Têm o mesmo número de letras e querem dizer a mesma coisa?” e a criança respondeu afirmativamente.

1.4.2.2. Sessão 2: “A caça às letras”

Nesta sessão tínhamos como um dos objetivos possibilitar que as crianças explorassem de forma lúdica a linguagem, fomentando o prazer em lidar com as letras e os sons. Neste sentido, foi possível analisar dados em relação a cinco categorias, sendo elas, a subcategoria b) (as crianças compreendem que as línguas têm diferentes códigos de escrita), a subcategoria c) (as crianças identificam diferentes sistemas de escrita), a subcategoria e) (as crianças sabem que as letras correspondem a sons), a subcategoria f) (as crianças conhecem algumas letras) e a subcategoria g) (as crianças descobrem o som das letras a partir do som da palavra).

No que diz respeito à subcategoria b), *as crianças compreendem que as línguas têm diferentes códigos escritos*, foi possível observar indicadores em relação ao Luís, perto do fim da sessão. Quando decidimos colocar os cartões com as letras e os caracteres na parede, formando três colunas (uma com as letras em português, outra com as letras em árabe e outra com os caracteres em japonês), foi para tentar que as crianças pensassem o porquê de estarmos a dividir daquela forma os cartões, a ideia resultou. Assim, o Luís, quando estava a tentar perceber a que coluna pertencia um cartão com uma letra em árabe, recebeu a ajuda da estagiária, que apontou para a coluna onde estavam já colocados alguns cartões com letras árabes, tendo respondido: “Na fila do árabe. E esta (apontando para a coluna onde existiam cartões com letras do português) é a fila do português”. É assim possível afirmar que o Luís demonstrou compreender que as línguas têm diferentes códigos de escrita, visto que, através da observação dos sistemas de escrita, conseguiu concluir que estava perante várias línguas.

Esta mesma situação adapta-se à subcategoria c), *as crianças identificam diferentes sistemas de escrita*. Podemos referir que o Luís conseguiu identificar a coluna para a qual a estagiária apontou como a coluna dos cartões com letras árabes, revelando perceber o sistema de escrita como diferente. Relativamente à coluna dos cartões em português, para o Luís, foi, decerto, mais fácil identificar o sistema de escrita. Também na subcategoria c) foi possível analisar dados em relação ao Gonçalo, que, no seguimento do diálogo apresentado entre o Luís e a estagiária, conseguiu identificar a coluna dos cartões em japonês. Na mão tinha um cartão com um carácter japonês e na outra um com uma letra em árabe. Acabou por referir que: “É mais parecido com este (referindo que o cartão com o carácter em japonês é mais parecido com a coluna dos cartões em japonês)”, sendo que a estagiária o questiona sobre que letras, neste caso, caracteres, são aqueles, tendo ele respondido, “Chinês... ahhhhh, japonês”. Além de ter identificado o sistema de escrita, a criança conseguiu também identificar parecenças entre o cartão que tinha na mão e os que já estavam colocados na parede e, assim, mais facilmente, conseguiu perceber a que coluna pertencia o cartão que tinha consigo.

Tendo em conta que esta foi uma sessão ainda inicial, não estávamos à espera que as crianças conseguissem, neste momento, identificar os três sistemas de escrita – português, japonês e árabe, por isso, apesar da descoberta das duas crianças, se realizar praticamente no fim da sessão, não deixa de nos surpreender.

Relativamente à subcategoria e), *as crianças sabem que as letras correspondem a sons*, apenas a Beatriz revelou chegar lá, o que não é preocupante visto que, como já foi referido, esta é uma das sessões iniciais. Assim, a Beatriz revelou perceber que cada letra tem um som próprio quando tentou descobrir pelo som da palavra o nome da primeira letra. As crianças encontraram um cartão com a letra “M” no muro e uma das crianças referiu que tinha aquela letra no nome. Ao tentar adivinhar, algumas das crianças estavam a referir que a letra era um F, ao que a estagiária responde: “Será? Ela é Marta e não farta”. Logo de seguida, a Beatriz ficou pensativa e disse: “Ma... é um M”. Com esta sua explicitação ao referir “Ma”, foi claro o exercício de percepção de ouvir o início da palavra para descobrir o som.

No que diz respeito à subcategoria f), *as crianças conhecem algumas letras*, foi possível identificar vários indicadores. O Baltasar, revelou conhecimento da letra “A”, quando uma das crianças mostrou um cartão com a letra “A” e a estagiária questionou: “Que letra é essa?”, tendo o Baltasar respondido de imediato e sem hesitar que era o “A”. Quando, durante a caça às letras, foi encontrado um cartão com a letra “B”, o Baltasar referiu: “Esse é o B de Baltasar (apontando para o cartão)” revelando saber o nome da letra e saber que o seu nome começa por essa mesma letra. Um pouco mais adiante na atividade, quando a exploração já estava a ser realizada no espaço interior, o Baltasar, mais uma vez, demonstrou saber qual a primeira letra do nome dele quando referiu: “A primeira letra do meu nome é.... (correu em direção às letras em cartolina que estavam na biblioteca e apontou para a letra B)”. Por sua vez, a Beatriz, quando o Baltasar referiu que o que estava representado no cartão era um “B de Baltasar”, a Beatriz completa a ideia, dizendo: “E de Beatriz e de Bárbara”, demonstrando desta forma também conhecer a letra. Um pouco mais à frente, voltou a repetir: “É um B de Beatriz, de barbie...”. Quando se encontrou a letra “P” e se iniciou a sua exploração acerca do local onde foi encontrado o cartão, a Beatriz referiu que aquela letra era de “pai” através d seguinte diálogo:

Beatriz: *“Isso é de pai”*

Estagiária: *“Esta letra é de quê Beatriz?”*

Beatriz: *“De Vladimiro (nome do seu pai) que eu sei, o pai disse-me”*

Estagiária: *“É de Vladimiro ou é de pai?”*

Beatriz: *“É de Vladimiro”*

A Beatriz revelou assim conhecer a letra e saber que essa letra está relacionada com “pai”, visto que começa pela letra “P”. A certo momento fez um pouco de confusão com a palavra “pai” e “Vladimiro”, porque “pai” para ela é o Vladimiro e acabou por não fazer distinção entre as duas palavras. Já na biblioteca, quando estávamos a relembrar os locais onde encontrámos cada cartão, um dos colegas referiu que o cartão com a letra “A” foi encontrado no arco, sendo que a estagiária questionou as crianças: “Então é o A, será que

quer dizer alguma coisa?”, tendo a Beatriz respondido que era um “A” de “arco”. A criança revelou assim que conhece mais uma letra, desta vez a letra “A”, sendo que soube dizer o nome da letra e associá-la a um objeto com um nome que começava com a letra em questão.

A Beatriz voltou a demonstrar que conhece várias letras quando a estagiária questionou uma criança sobre a letra que estava representada num dos cartões e a Beatriz nem deu hipótese da criança responder, dizendo logo: “B, B, B, B, B, B”. O mesmo se repetiu em relação à letra “P”, quando a estagiária questionou: “Portão, é a letra...?” e a Beatriz respondeu que era “P”. A Beatriz revelou assim conhecer várias letras, sabendo o seu nome e conseguindo associá-las a palavras que começam por essas mesmas letras. A Catarina, por sua vez, também revelou reconhecer a letra do seu nome, quando um dos colegas mostrou o cartão que encontrou e este tinha a letra “C”. Referiu de imediato: “É meu”, sendo que a estagiária lhe perguntou se a letra era dela e qual é que era a letra. A Catarina apenas respondeu: “Eu tenho no meu nome”. Reconheceu a letra do seu nome mas não demonstrou saber ainda o nome da letra em questão. O Luís, durante esta sessão, também apresentou vários indicadores de que conhecia algumas letras. Quando iniciámos a exploração no exterior, quando um dos colegas encontrou um cartão com um carácter japonês e a estagiária perguntou à criança se conhecia o que estava escrito, o Luís revelou saber os nomes de algumas letras, tendo perguntado ao colega: “É o B, o H, I, J?”. Mais adiante e no seguimento de uma das trocas de ideias sobre a letra “B”, já referidas em relação à Beatriz, o Luís participou dizendo: “Bernardo, Bárbara”, ou seja, mais palavras iniciadas pela letra “B”, completando assim a ideia da sua colega. Já na exploração dos locais onde foram encontrados os vários cartões, quando a estagiária questionou o Luís e a Beatriz se a letra “A” era a primeira letra do nome deles, o Luís respondeu dizendo: “Não, a minha é assim (fazendo com os dedos a letra L)”. Quando a estagiária lhe perguntou o nome da letra, ele levantou-se, dirigiu-se às letras de cartolina que se encontravam na biblioteca, procurou o “L” e disse: “É esta”. Assim, o Luís revelou ter perceção da primeira letra do seu nome, embora ainda não soubesse o nome dessa mesma letra.

Relativamente à subcategoria g), *as crianças descobrem o som das letras a partir do som da palavra*, nesta sessão apenas a Beatriz demonstrou conseguir identificar letras que compõem uma palavra através do som. Uma das situações, até já referida no âmbito de outra subcategoria, foi quando se trocavam ideias sobre a primeira letra do nome de uma das crianças, Marta. Na caça às letras as crianças encontraram a letra “M” e estavam a tentar descobrir o nome da letra quando uma das crianças referiu que achava que era um “F”, ao que a estagiária respondeu que a colega era “Marta” e não “farta”. Quando ouviu este exemplo da estagiária, a Beatriz disse imediatamente: “Ma... é um M”. A Beatriz voltou a pronunciar a primeira parte da palavra de forma a ouvir o som inicial para assim conseguir descobrir qual era a primeira letra. Outra situação surgiu quando foi encontrado um cartão com a letra “B” e depois de terem sido dado vários exemplos de palavras que começavam com o mesmo som, a estagiária questionou: “Bola começa por um...?”, ao que a Beatriz respondeu de imediato que era por um “B”. Mais uma vez, ao ouvir a palavra, conseguiu identificar a primeira letra da mesma.

1.4.2.3. Sessão 3: “Vamos descobrir as diferentes ilhas”

Nesta sessão tínhamos como um dos objetivos permitir uma exploração lúdica da linguagem, prazer em lidar com as letras e os caracteres, descobrindo diferenças, de forma a que as crianças comessem a conseguir identificar com mais facilidade os diferentes sistemas de escrita. Neste sentido, nesta sessão, conseguimos recolher dados para analisar em relação a duas subcategorias, sendo elas, a subcategoria b) (as crianças compreendem que as línguas têm diferentes códigos escritos) e a subcategoria c) (as crianças identificam diferentes sistemas de escrita), as duas subcategorias relacionadas diretamente com os três sistemas de escrita.

No que diz respeito à subcategoria b), *as crianças compreendem que as línguas têm diferentes códigos escritos*, a Beatriz, o Gonçalo e o Luís conseguiram, através das suas intervenções, demonstrar que interiorizaram que diferentes línguas detêm diferentes formas de escrita, ou seja, letras e caracteres diferentes. Quando a estagiária perguntou às crianças se todas concordavam que a caixa pintada de vermelho era a caixa correspondente ao português, a Beatriz respondeu afirmativamente dizendo: “É”.

Quando a estagiária questionou a razão, a Beatriz respondeu: “Porque as letras são como as nossas”. Com esta participação, a Beatriz revelou conhecer as letras do nosso sistema de escrita, sendo que para fazer esta afirmação, também sabia que existem outros sistemas de escrita que têm letras diferentes das do alfabeto latino. O Gonçalo, por sua vez, a certo momento, pegou num cartão com um carácter japonês e mostrou-o, sendo que a estagiária lhe perguntou que letra ou carácter era aquele, ao que a criança respondeu sem hesitar: “Árabe”. Quando a estagiária o questionou porque razão, a criança respondeu: “Porque nós não escrevemos assim, escrevemos de outra maneira”. Com esta afirmação, o Gonçalo, também revelou saber que existem diferentes formas de escrever e que o nosso alfabeto (alfabeto latino) é diferente do alfabeto árabe. O Luís, na sua primeira participação, revelou logo dominar o pressuposto nesta subcategoria, quando referiu que uma das caixas, que denominámos de ilhas, pertencia ao japonês “Porque tem as letras... não são iguais às nossas”. Outra intervenção em que revelou saber que as diferentes línguas podem ter diferentes sistemas de escrita foi quando, em discussão de ideias com algumas das crianças do grupo, referiu: “Tu disseste que isto era vermelho e ia para a caixa vermelha (ilha do português). Só que isso não é da mesma língua por isso vai para aqui (colocando o cartão na ilha árabe)”. Assim, para ter feito esta afirmação, revelou conhecer as letras do alfabeto latino, visto que conseguiu fazer uma comparação. Como terceira participação desta criança, temos uma situação em que uma das crianças referiu que um cartão com um carácter japonês pertencia à ilha do português e o Luís, de imediato, refutou: “É nessa? Isso não é português! Eu não sei escrever isso!”. Demonstrou mais uma vez compreender que as línguas têm diferentes códigos de escrita e que reconhecia as letras do alfabeto latino, o que lhe permitiu perceber que o que estava representado no cartão que a colega tinha na mão era diferente.

Relativamente à subcategoria c), *as crianças identificam diferentes sistemas de escrita*, onde se pressupõe que as crianças sabem identificar os sistemas de escrita que as sessões envolvem, a Beatriz identificou o sistema de escrita português quando a estagiária perguntou se todos concordavam com o facto da caixa vermelha representar a ilha do português, ao que a criança respondeu afirmativamente. A Beatriz também

identificou o sistema de escrita japonês quando, em exploração em grupo, a estagiária tinha numa mão cartões com caracteres japoneses e na outra cartões com letras árabes, e perguntou às crianças a que língua pertenciam os cartões de uma das mãos, respondendo: “O japonês”. Por sua vez, a Catarina, revelou saber identificar o sistema de escrita árabe, quando a estagiária perguntou: “Então e esses cartões são de que língua?”, e ela respondeu que eram da língua árabe. Esta intervenção revelou, por parte desta criança, conhecimento suficiente para conseguir reconhecer o referido sistema de escrita. O Gonçalo, tal como a Catarina, revelou também conseguir identificar o sistema de escrita árabe, quando identificou um cartão com uma letra do referido alfabeto. Esta intervenção do Gonçalo foi realizada quando as crianças conseguiram esclarecer a confusão que fizeram inicialmente entre o sistema de escrita japonês e o sistema de escrita árabe, sendo que a criança pegou num cartão para distribuir por uma das ilhas (a ilha correspondente) e comentou: “Se calhar esta é do... árabe”. Por sua vez, o Luís, no início da sessão, recorrendo à tabela elaborada na sessão anterior com cartões dos três sistemas de escrita, demonstrou ser capaz de identificar os sistemas de escrita. A estagiária questionou a criança sobre a língua da coluna para a qual estava a apontar e a criança respondeu: “Do árabe”. A estagiária apontou para outra coluna e perguntou: “Então e esta?”, e o Luís respondeu que era a coluna do japonês.

De seguida, a estagiária pegou na caixa correspondente ao árabe e perguntou à criança: “Então e o que é que tu achas? Esta ilha é qual?”, ao que a criança, após comparações, respondeu que era a caixa do árabe. As comparações realizadas inicialmente facilitaram a identificação da ilha. Um pouco mais adiante, o Luís voltou a identificar os três sistemas de escrita, quando a estagiária lhe solicitou que identificasse as colunas consoante a língua a que ele acha que pertencem, sendo que a criança conseguiu realizar a identificação corretamente. O Luís manifestou que distinguir os três sistemas de escrita, sendo que foi por ter conquistado esta perceção que, após esta correta identificação dos três sistemas de escrita, percebeu que se enganou durante a divisão realizada anteriormente dos cartões pelas diferentes ilhas, referindo: “Enganámo-nos em tudo. Metemos isso no árabe e metemos aquelas letras... não, metemos isso no

japonês (apontando para a coluna do meio, a que tem cartões com letras árabes) e metemos aquelas da coluna do japonês no árabe (apontando para a coluna do japonês).”

Quando as crianças começaram a reorganizar os cartões pelas três ilhas, a estagiária voltou, de forma a auxiliar as crianças a não voltarem a trocar as ilhas, a questionar: “Essa é que ilha?”, tendo o Luís respondido que era a ilha árabe. Um pouco mais adiante voltou a reconhecer que se enganou, que a caixa onde estava a mexer era a do japonês só que na divisão anterior, colocou lá alguns cartões com letras árabes e, por isso, tinha de os procurar para os colocar na ilha correta. Esta noção de que se enganou demonstrou que esta criança já conseguia reconhecer os três sistemas de escrita, sendo capaz de identificar os seus erros e de os corrigir. Já quase no fim da sessão, o Luís revelou novamente a capacidade de distinguir os sistemas de escrita, quando lhe foi pedido que escolhesse um cartão com um carácter japonês e, à procura, acabou por pegar num cartão com uma letra árabe, sendo que, quando olhou para o cartão e o observou, sem ser necessário fazer qualquer intervenção, ele próprio compreendeu que aquele cartão não correspondia ao que lhe tinha sido pedido, colocando-o outra vez junto dos restantes cartões. Por fim, a criança conseguiu fazer a distribuição dos cartões pelas três ilhas, sem ser necessário orientar a sua ação. O Luís foi a criança que demonstrou mais domínio em relação à identificação e reconhecimento dos três sistemas de escrita abordados no projeto.

1.4.2.4. Sessão 4: “Vamos descobrir o que falta”

Nesta sessão tínhamos vários objetivos, sendo os mais específicos “permitir a exploração de carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as letras e os caracteres e os respetivos sons” e “desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo”. Esta foi uma sessão muito enriquecedora, em que foi possível analisar um número considerável de subcategorias. Neste sentido, conseguimos recolher dados para analisar todas as subcategorias exceto a subcategoria a).

Relativamente à subcategoria b), *as crianças compreendem que as línguas têm diferentes códigos de escritos*, de uma forma geral, todas as crianças revelaram esta

capacidade, visto que nenhuma das crianças manifestou sinais de desconforto ou de estranheza durante a sessão e a exploração dos diferentes códigos de escrita. Muito pelo contrário, revelaram entusiasmo e à vontade quando pronunciaram e escreveram palavras em japonês e em árabe. Esta informação e os dados analisados nas sessões anteriores levam-nos a concluir que esta percepção já tinha sido adquirida pelas crianças nas sessões anteriores. De uma forma mais específica, conseguimos recolher duas intervenções de duas das crianças. A Beatriz revelou, sem dúvida, ter a percepção de que diferentes línguas têm diferentes códigos de escrita quando ao escrever o seu nome numa folha e após a Yui escrever o seu nome, por baixo, em japonês, ela se dirigiu à tabela exposta na biblioteca, com o sistema de escrita japonês e a correspondência em português do que cada caracter significava, e procurou os caracteres japoneses que a Yui escreveu de forma a confirmar se estava correto. Revelou assim também saber que o que estava escrito em japonês tinha uma correspondência com o português e vice-versa. Por sua vez, o Luís, no fim da sessão, quando estava a fazer um pequeno resumo da mesma, ao explicar a parte em que ele e a Yui escreveram o seu nome em português e em japonês referiu: “E fizemos isto aqui”, tendo a estagiária perguntado o que era, e ele respondido, “O meu nome em português, o meu nome em japonês e o meu nome em japonês feito por mim”. Assim, o Luís demonstrou também compreender que as línguas têm diferentes sistemas de escrita, visto que sabia que tanto em português como em japonês estava escrito a mesma coisa mas de forma diferente, neste caso o seu nome. Esta intervenção do Luís é também um dado possível de analisar na subcategoria c), *as crianças identificam diferentes sistemas de escrita*, visto que ele conseguiu distinguir os sistemas de escrita em que o seu nome estava escrito, referindo o português em primeiro porque era o que estava escrito primeiro na folha, seguidamente o nome em japonês porque era o que estava em segundo, e, por fim, o seu nome em japonês escrito por ele porque era o que estava em terceiro. Nesta subcategoria, foi possível identificar mais uma intervenção do Luís, mesmo no início da sessão, quando viu os cartões com as várias letras do alfabeto latino e questionou: “E em português também vamos fazer com estas letras?” referindo-se a fazer o seu nome com os cartões que estavam espalhados no chão.

Esta participação revelou por parte do Luís conhecimento e capacidade de identificação do nosso sistema de escrita, o alfabeto latino.

No que diz respeito à subcategoria d), *as crianças comparam letras, caracteres e palavras em diferentes línguas e sistemas de escrita*, quando o Luís fez uma observação sobre a palavra “navegador” escrita em português e em japonês, desencadeou uma série de comparações entre essas duas palavras. Quando a Yui acabou de escrever a palavra “navegador” em japonês (a palavra já estava escrita em português, na coluna correspondente) o Luís afirmou: “Navegador é pequenino”, querendo ele dizer que comparada com a palavra em português, a palavra em japonês era mais pequena, ocupava menos espaço, sendo que, um pouco mais à frente, começou a contar as letras da palavra em português, contando com a ajuda da Beatriz. Constataram que a palavra em português era constituída por nove letras, contando de seguida os caracteres da palavra “navegador” em japonês, referindo que a palavra tinha seis caracteres. A estagiária acabou por referir que, apesar da diferente no número de letras e caracteres, as palavras queriam dizer o mesmo, ao que a Beatriz respondeu: “Só que mais pequenino”.

Com estas intervenções as crianças além de compararem as palavras escritas nos dois sistemas de escrita, revelaram que tiveram noção de que as palavras, apesar de escritas de outra forma, querem dizer o mesmo, visto que a comparação inicial do Luís, quando a Yui terminou de escrever a palavra em japonês, e ele referiu que “é tão pequenino” revelou que mentalmente realizou a comparação da palavra escrita em português e em japonês. Além desta participação, a Beatriz realizou mais uma vez várias comparações do alfabeto latino com o sistema de escrita japonês, nomeadamente quando a Yui escreveu o seu nome em japonês e ela se dirigiu, como já referido, à tabela do sistema de escrita japonês (esta tabela apresentava os caracteres japoneses e ao lado de cada caracter a letra correspondente em português) e iniciou a sua exploração, procurando os caracteres que a Yui desenhara, confirmando assim se o seu nome em japonês estava escrito corretamente.

Relativamente à subcategoria e), *as crianças sabem que as letras correspondem a sons*, mais especificamente, as crianças percebem que cada letra tem um som próprio,

conseguimos recolher e analisar dados de quase todas as crianças. O Baltasar revelou esta capacidade quando, para completar a palavra “ilha”, faltava apenas a última letra e a estagiária referiu: “Agora é fácil não é? (soletra a palavra “ilha”)” e a criança agarrou num cartão com a letra “A” dizendo ao mesmo tempo o nome da letra. Através do som da palavra, o Baltasar conseguiu identificar a letra que faltava. Por sua vez, a Beatriz, quando nos encontrávamos a tentar descobrir as letras da palavra “avô”, após termos descoberto a letra inicial, o “A”, conseguiu fazer uma associação interessante. A estagiária referiu: “E a seguir? Vamos lá tentar descobrir... “vô”, “avô””, tendo a criança dado o exemplo da palavra “vespa”. Nesta caso, a Beatriz não descobriu a letra, mas conseguiu identificar uma palavra que começava pelo som da letra que procurávamos, o que demonstrou a percepção de que as letras correspondem a sons. No que diz respeito ao Gonçalo, a sua participação está relacionada com a palavra “navegador”, mais especificamente na descoberta das letras da sílaba “ga”. Quando na tabela já estavam as duas primeiras sílabas da palavra (na-ve), o Gonçalo foi convidado a participar pela estagiária visto que o seu nome começava por uma das letras da sílaba que queríamos construir. Neste sentido, a estagiária questionou-o: “Sabes porque é que vais ver tu Gonçalo?”, sendo que ele perguntou o porquê, e a estagiária respondeu-lhe soletrando a palavra “navegador” e o seu nome. A criança olhou para os cartões e pegou num cartão com a letra “g” dizendo: “É esta”. De seguida a estagiária perguntou: “É essa... e mais? (soletra a palavra)”, sendo que o Gonçalo pegou num cartão com a letra “a”. Esta intervenção revelou que, através do som, a criança conseguiu descobrir as letras da terceira sílaba da palavra. No entanto, não foi dito ao Gonçalo para que estivesse atento ao som, sozinho foi capaz de ter essa noção. O Luís também teve uma participação relevante no âmbito da situação relatada anteriormente. Quando o Gonçalo foi convidado a participar, ou seja, a descobrir as letras da terceira sílaba da palavra “navegador”, o Luís comentou: “É a tua primeira letra”. Assim, o Luís, tal como o Gonçalo, demonstraram concentrar-se no som das letras, conseguindo identificar as letras.

Outra participação, esta até um pouco cómica, foi quando estávamos a tentar encontrar a segunda sílaba da palavra “ilha” e a estagiária deu uma ajuda dizendo que a segunda sílaba tinha três letras, e que duas delas eram o “l” e o “h”. Após termos

identificado a letra “l” a estagiária referiu que a próxima letra era um “h” de hipopótamo”, ao que o Luís respondeu de imediato: “Hipopótamo começa por “i””. Esta resposta do Luís revelou que ele tentou descobrir a letra através do som, tendo assim a percepção de que cada tem um som próprio e, por isso, achou que a primeira letra da palavra hipopótamo era o “i”.

No que diz respeito à subcategoria f), *as crianças conhecem algumas letras*, foi possível analisar dados em relação ao Baltasar, à Beatriz e ao Luís. O Baltasar revelou em várias intervenções saber o nome e reconhecer algumas letras. Uma das situações está relacionada com o reconhecimento da letra “i”, em que a estagiária, após as crianças terem identificado que “ilha” começava pela letra “i”, questionou o grupo: “Quem reconhece o “i”?”. O Baltasar procurou um cartão com a letra “i” e quando o encontrou levantou-o. Um pouco mais adiante, quando estávamos ainda na exploração da palavra “ilha”, mais especificamente na letra “l”, o Luís tirou da mão do Baltasar um cartão que este tinha retirado do conjunto de cartões, quando foi solicitado às crianças que encontrassem a letra “l”. A estagiária questionou o Baltasar: “Que letra é aquela Baltasar? Conheces?”, tendo este respondido prontamente que era um “l””. De seguida, a estagiária pediu à criança que, como foi ela que descobriu a letra, fosse ela a colar o cartão. Quando estava a colar o cartão, o Baltasar apontou para um cartão já colado e referiu: “Isto é um “i””, revelando assim saber o nome e reconhecer a letra “i” e a letra “l”. Já no fim da palavra “ilha”, quando estávamos a tentar descobrir a última letra da palavra, a estagiária disse às crianças que a letra que faltava era fácil, soletrando, de seguida, a palavra em questão. Após ouvir a estagiária, o Baltasar pegou num cartão com a letra “A” e referiu: “A”.

Um pouco mais à frente, quando a estagiária, no âmbito da palavra “navegador” disse às crianças que a letra seguinte era um “d”, o Baltasar questionou: “Um “d”?”, ao que a estagiária respondeu afirmativamente. De seguida, a criança pegou num cartão com a letra “d” e disse: “É este”. Nas situações relatadas, o Baltasar revelou conseguir identificar, reconhecer e saber o nome de várias letras. A Beatriz, por sua vez, também demonstrou conhecer algumas letras, quando, por exemplo, as crianças procuravam a letra “L” e a estagiária referiu que era um “L” de “lápiz, a criança imediatamente disse: “E

de lesma”, “De Lia” e “De Liana”. Um pouco mais adiante, na palavra “avô”, na descoberta de que letra se seguia ao “a”, quando a estagiária referiu: “Vô, avô”, a Beatriz comentou que a letra que vinha a seguir era a da palavra “vespa”, reconhecendo o som e associando, tal como na situação anterior, a letra a uma palavra que começava por essa mesma letra.

Outra situação em que o mesmo se verificou, foi quando a Beatriz estava na tabela do sistema de escrita japonês, à procura dos caracteres que a Yui desenhara no seu nome, e estava a tentar encontrar o carácter correspondente ao “c” e disse: “Um “C” de “Casimiro””. O Luís também demonstrou conhecer alguns caracteres, nomeadamente o “L” e o “N”. Quando procurávamos as letras da palavra “ilha”, após o Baltasar ter identificado a letra “L”, o Luís afirmou: “Eu começo pela letra “L””. Reconheceu a letra no cartão e associou-a ao seu próprio nome. Em todas estas situações, umas crianças revelaram conhecer e saber o nome de algumas letras, outras conseguiram associar as letras a objetos ou a nomes que começavam pela letra em questão.

No que diz respeito à subcategoria g), *as crianças descobrem o som das letras a partir do som da palavra*, esta é uma subcategoria que vai bastante ao encontro da subcategoria e) (as crianças sabem que as letras correspondem a sons) e, por isso, algumas das situações utilizadas para uma subcategoria são também utilizadas para a outra. É o caso da situação em que a estagiária, no âmbito da palavra “avô”, disse às crianças que queria saber a primeira letra dessa mesma palavra e o Baltasar pegou num cartão com a letra “a”. Outro exemplo foi quando o Gonçalo e o Luís participaram ambos na descoberta da terceira sílaba da palavra “navegador”, sendo que o Luís quando ouviu a estagiária dizer: “Navega, Gonçalo” referiu logo, pela percepção que teve através do som, ou seja, pela pronúncia das palavras, que a letra que o colega devia encontrar era a primeira do seu nome. Por sua vez, o Gonçalo, ao encontrar as duas letras, o “g” e o “a”. revelou alguma facilidade em identificar letras através do som. O último exemplo, comum às duas subcategorias, está relacionado com o Luís, quando este identificou que a palavra “ilha” começava pela letra “i”. Relativamente a dados que dizem respeito a esta subcategoria, temos uma situação em que o Baltasar através da pronúncia da palavra “avó” identificou imediatamente a primeira letra da palavra, dizendo: “É um “A””, sendo

que, mais adiante, voltou a descobrir a letra “o” e a letra “r”, no âmbito da palavra “navegador”. O Luís também demonstrou, em mais de uma situação, ser capaz de identificar letras através da pronúncia das sílabas das palavras, quando se procurava descobrir qual a letra seguinte à primeira sílaba da palavra “navegador” e a sua colega Beatriz, após a pronúncia da palavra pela estagiária, disse: “Vespa” como que a associar o som a uma palavra que começasse por essa letra. Rapidamente o Luís referiu: “É um “v””.

Esta sessão foi uma sessão muito completa e que, sem dúvida, constituiu um marco no nosso projeto, uma vez que, consideramos que nesta sessão as crianças participaram imenso e fizeram descobertas e explorações que até então não tinham sido realizadas. Revelaram conhecer várias letras, e, por vezes, mesmo não sabendo o nome ou não conseguindo reconhecê-las, conseguiram identificar algo que se iniciasse com a letra em questão, o que comprova que, no geral, as crianças constituíram conhecimento sobre a relação entre as letras e os sons.

1.4.2.5. Sessão 5: “Vamos jogar ao dominó”

Como já foi referido anteriormente, esta sessão foi iniciada a completar a tabela da sessão anterior, no que diz respeito às palavras da coluna do português. Por falta de tempo, na sessão anterior não conseguimos completar essa coluna e, por isso, esta sessão iniciou-se desta forma. Assim, a análise realizada no âmbito das subcategorias e) (as crianças sabem que as letras correspondem a sons), f) (as crianças conhecem algumas letras) e g) (as crianças descobrem o som das letras a partir do som da palavra) estão diretamente relacionadas com a atividade inicial desta sessão que dizia respeito à sessão 4 (“Vamos completar o que falta”) e, sendo assim, é por analisar esses dados que vamos começar.

Todos os dados analisados no âmbito da subcategoria e), *as crianças sabem que as letras correspondem a sons*, foram também, por nós, associados à subcategoria g), *as crianças descobrem o som das letras a partir do som da palavra*, visto que, em todas essas situações, as crianças, identificarem as letras que compõem uma palavra através da pronúncia da mesma, revelam que estavam atentas ao som, logo que perceberam que cada letra tem um som próprio. Assim, o Baltasar, quando estávamos a tentar encontrar a

terceira letra da última sílaba da palavra “avestruz” e a estagiária referiu: “Truz... e agora? Truz... uz”, pegou num cartão com a letra “u”, tal como fez, na descoberta da letra “i” da palavra “rinoceronte”, quando a estagiária disse a sílaba “ri” e ele, de imediato, procurou e mostrou um cartão com a letra “i”. Outro exemplo, foi na mesma palavra (rinoceronte), na terceira sílaba, quando a estagiária referiu: “Ri-no-ce... ce” e, ele, rapidamente, identificou o som da letra “e” e pegou num cartão com essa letra. O mesmo aconteceu em relação à última sílaba (“te”), que quando foi referida pela estagiária, ele identificou, mais uma vez, de imediato, a letra “t”. Por sua vez, a Beatriz, revelou também saber que as letras correspondem a sons próprios e ser capaz de identificar as letras pelo som das palavras, quando, no âmbito da palavra “rinoceronte”, após a descoberta da letra “n”, a estagiária referiu: “Então e qual é a seguir ao “n”? “No”... é o...” e a criança, com os olhos muito abertos, começou rapidamente a procurar a peça dizendo ao mesmo tempo que era a letra “O”. O Luís revelou também estas capacidades quando, na descoberta das letras que constituíam a palavra “avestruz”, a estagiária questionou um dos colegas da seguinte forma: “É uma avestruz. E então, qual é que tu achas que é a primeira letra? A-ves-truz” e o Luís, sem dar tempo ao colega para pensar, respondeu logo que era a letra “A”. No âmbito da mesma palavra, na descoberta da primeira letra da segunda sílaba, a estagiária voltou a silabar a palavra e a criança respondeu de imediato: “É o “v””. Na procura do cartão com a letra “v”, uma das crianças pegou num cartão com a letra “t” sugerindo que talvez fosse esse. A estagiária questionou uma das crianças, cujo nome começava pela letra “t”, se conhecia a letra em questão, sendo que a criança abanou a cabeça negativamente. Logo de seguida, o Luís comentou: “Ta, “t””, revelando assim perspicácia, sendo que percebeu que a pergunta foi realizada à sua colega porque o seu nome começava pela letra “t” e capacidade de identificar a letra através do som, demonstrando consequentemente saber que a letra “t” tem um som próprio.

Ainda no que diz respeito a esta parte da sessão, o completar da tabela iniciada na sessão anterior, as crianças revelaram conseguir identificar o nome de algumas letras e/ou associá-las a palavras que iniciavam com a letra em questão. Neste sentido, o Baltasar, revelou conhecer o “l”, quando o grupo estava a tentar identificar a letra “v” e um dos colegas pegou num cartão com a letra “l”, sendo que o Baltasar disse de imediato:

“Isso é um ‘l’”. Por sua vez, a Beatriz também revelou conhecer a letra “o”, quando, no âmbito da palavra “rinoceronte”, a estagiária questionou o grupo: “Qual é a seguir ao ‘n’? ‘No’, ‘no’”, e ela respondeu que era o “o”. Além desta capacidade, demonstrou também ser capaz de associar algumas letras a palavras que iniciam com essas letras, como por exemplo, quando referiu: “É o ‘v’ de ‘vento’”, “‘T’ de ‘Tatiana’” e “Zebra, zebra, zebra” depois de observar que um dos colegas tinha na mão um cartão com a letra “z”. O Luís também revelou saber o nome de algumas letras quando, recorrendo ao exemplo de três situações já referidas anteriormente no âmbito das subcategorias e) e h), a estagiária questionou um colega sobre qual a letra inicial da palavra “avestruz”, silabando a mesma, e ele respondeu que era o “A”, quando a estagiária voltou a silabar a palavra para facilitar a descoberta da primeira letra da segunda sílaba e ele respondeu que era um “V”, e quando através da sílaba “ta” disse que a letra em questão era um “t”. Além deste aspeto, demonstrou ainda ser capaz de associar as letras a palavras que iniciam com as letras em questão, como por exemplo, quando um colega mostra um cartão com a letra “t” e a estagiária questionou uma colega: “Aquele letra, que letra é aquela Tatiana?” e ele, sem dar tempo à colega, respondeu que era de “Tatiana”.

Agora, e de uma forma mais direcionada para a atividade planificada para esta sessão, é importante referir que um dos objetivos era “valorizar o que a criança já sabia sobre a escrita, permitindo-lhe contactar com diferentes códigos escritos e, desta forma, sensibilizar para outras formas de escrita”. Neste sentido, tornou-se possível recolher dados no que diz respeito a duas subcategorias, a subcategoria b), *as crianças compreendem que as línguas têm diferentes códigos escritos*, e a subcategoria c), *as crianças identificam diferentes sistemas de escrita*. Na nossa opinião, os dados associados à subcategoria b) estão intimamente relacionados com a subcategoria c), sendo que, por isso, fizemos uma análise conjunta das duas subcategorias, ou seja, os dados que, ao analisar, considerámos pertencentes a uma das subcategorias, considerámos também pertencentes à outra. Isto acontece porque, para nós, as crianças só conseguem identificar os diferentes sistemas de escrita envolvidos no projeto se compreenderem que no mundo existem várias línguas e que as unidades de escrita dessas línguas podem ser diferentes. Neste sentido, o Baltasar revelou conseguir identificar o sistema de escrita

português quando se dirigiu à tabela para tentar perceber qual a palavra que estava escrita na peça de dominó que tinha na mão, e a estagiária o questionou acerca da língua dessa palavra e ele respondeu acertadamente. Por sua vez, a Beatriz, durante as suas participações revelou-se capaz de identificar o sistema de escrita japonês e árabe. Relativamente à situação em que identificou o sistema de escrita japonês, esta surgiu quando a criança tinha de jogar uma peça mas não sabia o que estava escrito na peça já jogada. Assim, a estagiária sugeriu-lhe que se dirigisse à tabela e confirmasse, sendo que, quando a Beatriz o fez, ela questionou-a: “Está em japonês ou em árabe?”, ao que a criança respondeu que estava em japonês. A participação em que manifestou ser capaz de identificar o sistema de escrita árabe, surgiu quando, reconheceu a língua em que estava escrita a palavra de uma das peças de jogo. O Luís revelou a mesma capacidade que os colegas quando se dirigiu à tabela para procurar o significado de uma palavra escrita numa das peças já jogadas, e a estagiária lhe perguntou: “Isso é em que língua?”, ao que ele respondeu que estava em japonês. De seguida, quando após analisar a palavra na tabela, descobriu que tinha de jogar uma peça que tivesse escrito “avô” ou o desenho do “avô”, sendo que a estagiária o questionou em que língua preferia jogar, ao que ele respondeu: “Português”. Foi dado tempo à criança para que ela através da tabela conseguisse perceber as letras que compunham a palavra e descobrir uma peça com essa palavra escrita. Após esse exercício mental, o Luís pegou numa peça em que estava escrito “avô” em português. Demonstrou assim conseguir identificar a língua portuguesa, visto que foi ele que escolheu jogar uma palavra escrita nessa língua e foi capaz de identificar essa mesma palavra. Por último, quando descobriu a peça com a palavra “avô” em português, a estagiária sugeriu-lhe que tentasse perceber, junto da tabela, o que estava escrito na outra metade da peça de jogo, questionando-o acerca da língua dessa palavra, ao que ele respondeu acertadamente revelando, mais uma vez, conseguir identificar os sistemas de escrita.

1.4.2.6. Sessão 6: “De que gostámos mais?”

Esta foi uma sessão onde, como já foi referido, se pretendia que as crianças desenhassem a sessão em que mais tinham gostado de participar. Antes de propormos o

desenho relembrámos todas as atividades desenvolvidas no âmbito das sessões. Tendo esse facto em conta, um dos objetivos que tínhamos para esta sessão era valorizar o que as crianças já sabiam sobre a escrita, permitindo-lhes contactar com diferentes códigos escritos e, desta forma, sensibilizar para outras formas de escrita. Neste sentido, conseguimos recolher dados relacionados com as subcategorias mais direcionadas para as diferentes línguas e os diferentes códigos escritos, sendo elas: a subcategoria a) (as crianças descobrem que no mundo existem diferentes línguas), subcategoria b) (as crianças compreendem que as línguas têm diferentes códigos escritos) e subcategoria c) (as crianças identificam diferentes sistemas de escrita).

No que diz respeito à subcategoria a), *as crianças descobrem que no mundo existem diferentes línguas*, o Baltasar revelou saber que o português não é a única língua do mundo quando, ao relembrar as línguas envolvidas no projeto, foi capaz de identificar as três (português, japonês e árabe). O Luís, tal como o Baltasar, também se revelou capaz de fazer esta identificação. Além deste aspeto, ainda relativamente ao Luís, quando, logo no início da sessão, a estagiária questionou o grupo se todas as pessoas no mundo falavam a mesma língua, a criança respondeu com à vontade que não. Na situação relatada anteriormente, também participa a Beatriz que, tal como o seu colega Luís, responde negativamente à questão colocada.

Relativamente à subcategoria b), *as crianças compreendem que as línguas têm diferentes códigos escritos*, quando a estagiária questionou o grupo: “E o que é que nós dissemos que havia em todos os cantos do mundo? Em todos os países”, o Luís respondeu rapidamente que o que havia em todos os países era caracteres e letras. A estagiária questionou se os caracteres e as letras eram todas iguais, ao que a criança e o seu colega Baltasar responderam negativamente. O Luís revelou ter a perceção de que não escrevemos todos da mesma maneira, que dependendo do “canto do mundo”, umas pessoas usam letras e outras usam caracteres, e revelou também saber que as letras e os caracteres, consoante os códigos de escrita, são diferentes, tal como o seu colega Baltasar também o demonstrou. Quando já comentávamos a segunda e a terceira sessão surgiu o seguinte diálogo:

Estagiária: “(...) descobrimos que havia letras...”

Luís: “Diferentes”,

(...)

Luís: “A do árabe tem assim estes “pontinhos” (aponta para a identificação da ilha do árabe) e a de japonês (vira a caixa para si) tem assim desses (aponta para a identificação da ilha do japonês, para os “tracinhos”)”.

O Luís revelou, assim, compreender que línguas diferentes têm códigos de escrita diferentes, conseguindo, no caso do árabe e do japonês, identificar algumas dessas diferenças.

Relativamente à subcategoria c), *as crianças identificam diferentes sistemas de escrita*, ao relembrar a terceira sessão do projeto, a estagiária questionou o Baltasar sobre a que ilhas pertenciam vários cartões, sendo que este conseguiu identificar corretamente a que língua pertencia cada letra ou caracter. Ainda no âmbito desta sessão, também o Luís e o Gonçalo se mostraram capazes de identificar os três sistemas de escrita, olhando para o nome de cada uma das caixas, as referidas ilhas, sendo que conseguiram identificar a que língua pertencia cada uma. Um pouco mais à frente, durante o relembrar da quarta sessão, ao olharmos de novo para a tabela com imagens e o nome dessas imagens em português, em árabe e em japonês, na sequência das questões da estagiária, sobre a que língua estava associada cada coluna, a Beatriz identificou a coluna relativa às palavras escritas em japonês, o Gonçalo e o Luís a coluna referente ao árabe, sendo que o Luís identificou também a coluna que dizia respeito às palavras portuguesas. Durante o relembrar da quinta sessão, em que as crianças jogaram ao dominó, tendo o Luís uma dessas peças de jogo na mão, a estagiária questionou-o sobre quais as línguas das duas palavras presentes na peça, sendo que ele as conseguiu reconhecer, referindo que uma era japonesa e a outra portuguesa. Assim, tanto o Baltasar, como a Beatriz, o Gonçalo e o Luís revelaram ser capazes de identificar os três sistemas de escrita abordados durante o projeto.

1.5. Síntese dos resultados obtidos

De forma a concluir este capítulo relacionado com a análise dos dados, torna-se importante fazer uma abordagem às duas categorias definidas, sendo elas, a “manifestação de bem-estar e a implicação na atividade” e a “compreensão do princípio alfabético”, de forma a conseguirmos obter uma visão mais clara dos resultados obtidos, bem como a respondermos de modo mais direto à nossa questão de investigação: “De que forma o contacto com diferentes sistemas de escrita potencia a compreensão do princípio alfabético em crianças em contexto de educação pré-escolar?”.

Neste sentido, no que diz respeito à primeira categoria de análise, “manifestação bem-estar e implicação na atividade”, é possível referir que as crianças, durante as sessões, apresentaram sinais de bem-estar e de implicação positivos. Os indicadores de bem-estar foram perceptíveis através das atitudes das crianças que expressavam abertura e receptividade, vitalidade e alegria. Em relação aos indicadores de implicação, estes foram também identificáveis através das ações e atitudes das crianças, como por exemplo, a concentração nas atividades, as expressões faciais, corporais e verbais e a persistência na realização das atividades.

Como já referimos anteriormente, a abordagem do bem-estar e da implicação das crianças surge neste relatório como forma de perceber até que ponto, as crianças, enquanto participavam nas atividades propostas nas sessões, realizavam ou não aprendizagens e faziam ou não descobertas. Partimos do princípio de que, se as crianças revelassem indicadores de bem-estar e de implicação, ou seja, se se sentissem à vontade e receptivas às atividades, se não demonstrassem uma postura passiva, se fossem visíveis sorrisos, olhos a brilhar e energia nas suas ações, olhares focados e persistência no desenrolar das atividades, as crianças estariam a realizar descobertas, a desenvolver o gosto por aprender e a fazer aprendizagens.

Sendo assim, podemos afirmar que, no que diz respeito a esta categoria de análise, as crianças, no geral, revelaram indicadores que nos levam a concluir que conseguiram fazer descobertas e aprendizagens, o que terá contribuído para a promoção e desenvolvimento do gosto por aprender.

No âmbito da diversidade linguística e cultural, podemos afirmar que conseguimos que as crianças adotassem uma postura de respeito e valorização pelas diferenças linguísticas, vendo-as como algo bastante positivo. Quando lhes proporcionámos contacto com sons diferentes dos da nossa língua e contacto escrito com caracteres e letras igualmente diferentes, sentimos adesão, por parte das crianças, às atividades. Outro fator que nos leva a concluir a atitude positiva das crianças em relação às diversas línguas, foi o comentário de uma das crianças que, a certo momento, durante uma das sessões, nos questionou sobre quando é que iríamos “trabalhar” com outras línguas. As crianças gostaram de explorar as três línguas envolvidas no projeto – português, japonês e árabe – e o facto de lhes terem sido proporcionadas experiências linguísticas diferentes promoveu o gosto por aprender e a valorização da diversidade linguística, algo que, como já foi referido no capítulo I deste trabalho, é visto como fundamental para preparar as crianças para a diversidade das sociedades atuais.

No que diz respeito ao princípio alfabético, como já foi referido anteriormente, este é um processo complexo, que requer, por parte da criança, uma tomada de consciência de que a oralidade da língua é constituída por unidades linguísticas, e que essas unidades são representadas na escrita através das letras do alfabeto (Silva, 2004; Lourenço, 2013). Para a descoberta do princípio alfabético é de extrema importância o papel da consciência fonológica, visto que, para que as crianças compreendam que as letras correspondem a sons e que são os sinais representativos dos mesmos, é necessário que desenvolvam a perceção de que as palavras são unidades possíveis de decompor em segmentos fonémicos (Silva, 2004). Esta é uma consciência difícil e que normalmente as crianças conseguem dominar apenas quando já detêm capacidades de leitura.

Neste sentido, e tendo em conta os dados analisados, é possível referir que algumas das crianças revelaram estar no bom caminho no que diz respeito à compreensão do princípio alfabético. Com o projeto não pretendíamos que as crianças ficassem a dominar o alfabeto, mas sim, promover e potencializar a sua compreensão, até porque, como foi referido, a consciência fonémica, consciência implicada na compreensão deste princípio, é uma consciência que normalmente se desenvolve mais

tarde e só é alcançada pelas crianças quando possuem capacidades de leitura, ou seja, em idades já escolares.

Assim, e em relação à segunda categoria de análise, a “compreensão do princípio alfabético”, neste capítulo, estão explícitas as variadas situações em que as crianças revelaram conhecimento de que as letras correspondem a sons, sendo que algumas dessas situações estão relacionadas com descobertas realizadas a partir do som da palavra e das sílabas da mesma. Uma das situações ocorreu logo na segunda sessão, quando as crianças tentavam descobrir qual o nome da letra que constava num dos cartões e a estagiária referiu que era a primeira letra do nome de uma das crianças. Logo de seguida, o grupo começou a dizer o nome de várias letras e surgiu a letra “F”, ao que a estagiária respondeu que a criança em questão se chamava “Marta” e não “Farta”. De imediato surgiu uma criança, que, com ar pensativo, referiu: “Ma... é um M”. O mesmo acontece em relação à letra “T”, já na quarta sessão, quando uma criança mencionou: “Ta... T”. Estas foram duas das situações mais explícitas de conhecimento de que as letras têm uma correspondência sonora, visto que as crianças pensaram alto, o que nos facilitou a interpretação do que estava a acontecer. Na quarta sessão, a maioria das crianças revelou também saber que as letras correspondem a sons, quando, através da pronúncia das palavras e da sua silabação, conseguiram descobrir as letras que formavam as palavras. Só conseguiram essas descobertas porque sabiam que o que as estagiárias pronunciavam estava relacionado com as letras que deviam identificar para a palavra em questão.

Além destes aspetos, as crianças, no geral, revelaram também conhecer algumas letras e associar sons e grafemas. Um desses exemplos surgiu quando uma das crianças pegou num cartão com a letra “B” e outra criança referiu que aquela letra era um “B de Bernardo”. Este é um bom exemplo visto que a criança olhou para o cartão e reconheceu a letra, demonstrando de seguida saber o seu nome e conhecer uma palavra que começa pela letra em questão. Existiu, por parte da criança, uma associação do grafema ao fonema, ou seja, após observar a letra conseguiu mentalmente identificar o seu som. Como este exemplo, existem outros, que foram anteriormente analisados.

Até agora, nesta síntese, temos referidos apenas situações que se relacionam com a nossa língua, no entanto, uma das situações, que na nossa opinião, foi bastante enriquecedora foi quando, uma das crianças, decidiu comparar os caracteres japoneses que a Yui escreveu como sendo o seu nome, com os caracteres da tabela onde estava representado o sistema de escrita japonês e a correspondência de cada caracter com o alfabeto latino. Com esta exploração a criança realizou várias descobertas, nomeadamente, por exemplo, o facto de uma sílaba do português com duas letras, poder corresponder apenas a um caracter japonês. Após esta exploração, outras crianças começaram a aproximar-se da tabela e tentaram perceber qual a relação entre os caracteres japoneses e as letras do alfabeto latino. Quando as crianças tiveram oportunidade de comparar palavras em diferentes línguas e de as pronunciar também foram percebendo que, se as palavras queriam dizer o mesmo, apesar de estarem escritas e de se dizerem de forma diferente, deveria existir algo em comum. Pensamos que as crianças compreenderam que tanto as letras como os caracteres têm uma relação de fonema-grafema.

O projeto implementado foi desenvolvido de forma a relacionar sempre a diversidade linguística e a potencialização da compreensão do princípio alfabético, sendo que, tendo em conta o referido anteriormente, podemos concluir que, durante as sessões, as crianças foram revelando sinais de apropriação do princípio alfabético. Pensamos que as atividades desenvolvidas contribuíram para uma maior consciencialização por parte das crianças, de que a linguagem escrita corresponde à linguagem oral, sendo a linguagem escrita a representação gráfica da linguagem oral. Assim, podemos referir que tanto a valorização da diversidade linguística como a estimulação da compreensão do princípio alfabético foram desenvolvidas neste projeto, e que atividades que associem uma à outra, podem desenvolver mais a reflexão sobre o oral e o escrito, o que contribui para a descoberta do princípio alfabético e, consequentemente, para a aquisição de competências de leitura e de escrita.

Conclusão

O início do percurso que envolveu a elaboração deste trabalho foi realizado um pouco a medo, não sabendo bem o que nos esperava mas tendo a plena noção de que era realmente o caminho que queríamos seguir, caminho esse que não se faria sem esforço. As primeiras reuniões com a Orientadora e os primeiros textos lidos no âmbito da temática de seminário: “Diversidade linguística e cultural e desenvolvimento da comunicação e expressão” foram abrindo os nossos horizontes e suscitando curiosidade por tentarmos perceber o que poderia o tratamento da diversidade linguística e cultural e trazer de melhor à educação.

Assim, fomos percebendo que a globalização que caracteriza atualmente as sociedades e o consequente contacto entre os falantes das diversas línguas e culturas tem lançado novos desafios à educação (Lourenço & Andrade, 2011). Nesta visão, a escola tem de promover atitudes e valores de respeito, aceitação e valorização das diferenças, sejam elas linguísticas ou culturais, de forma a fomentar uma convivência pacífica e respeitadora entre os cidadãos. É, neste sentido, que surgem as quatro abordagens plurais: didática integrada, intercompreensão, intercultural e sensibilização à diversidade linguística (SDL) (Cf. Capítulo I). Depois de conhecermos um pouco sobre cada uma das abordagens plurais, decidimos enveredar pela SDL, visto que, com o grupo-alvo do nosso projeto, pretendíamos trabalhar no sentido da familiarização com as diversas línguas do mundo, não tendo como objetivo ensinar línguas às crianças, mas sim motivá-las para futuras aprendizagens, desenvolvendo assim o gosto por aprender, a curiosidade e, consequentemente, a compreensão das diferenças, vendo-as como positivas.

Tivemos também noção de que a escolha desta abordagem plural iria constituir em nós um marco importante. Primeiramente porque esta era uma área com a qual nunca tínhamos tido contacto e, segundo, porque, no nosso papel de educadoras, sentiríamos responsabilidade pelo processo de formação das crianças, tentando com a nossa ação promover o desenvolvimento das mesmas.

A escolha da outra temática implicada no projeto de investigação-ação, a compreensão do princípio alfabético, surgiu de gosto próprio e curiosidade em trabalhar

e compreender este tema. Quando iniciámos a pesquisa e as leituras sobre esta temática tivemos a confirmação de que esta era realmente uma escolha que nos agradaria e daria prazer trabalhar. Isto porque, a nosso ver, a descoberta do princípio alfabético deve ter uma continuidade do pré-escolar para o 1º CEB, ou seja, deve existir um trabalho no jardim-de-infância que impulse essa descoberta, para que posteriormente, no 1º ciclo, as crianças consigam com mais sucesso aprender a ler e a escrever.

Foi com as leituras e a apropriação de conceitos importantes que tomámos consciência do quão complexo é o processo de descoberta e apropriação do princípio alfabético. Tornou-se importante realizar leituras também sobre a consciência fonológica, visto que, para que as crianças compreendam que as letras correspondem a sons, ou seja, que a representação dos sons da linguagem falada são as palavras escritas, é necessário que compreendam que as palavras são unidades decomponíveis em unidades mais pequenas, como por exemplo, as sílabas, os sons e os fonemas (Silva, 2004) (Cf. Capítulo II).

Com o projeto de investigação-ação que desenvolvemos pretendíamos perceber como é que atividades que envolvessem diferentes sistemas de escrita podiam potenciar a compreensão do princípio alfabético. Neste sentido foram pensadas e colocadas em prática atividades que conjugassem estes dois fatores. Tal como já foi referido anteriormente, na síntese dos resultados obtidos, agora que os dados foram analisados, é possível concluir que este projeto contribuiu para uma maior consciencialização por parte das crianças de que o que é falado pode ser escrito, ou seja, que a linguagem escrita é a representação da linguagem falada, o que promove a descoberta do princípio alfabético e maior sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, e após todo o empenho na implementação do projeto de investigação-ação, temos noção de que tivemos algumas limitações. As videograções representaram um instrumento de recolha de dados muito importante mas ao mesmo tempo constituíram uma limitação. Pensámos inicialmente em colocar a máquina fixa num lugar da biblioteca, uma vez que foi o espaço utilizado para a realização das sessões, mas rapidamente percebemos que dessa forma não iríamos conseguir captar imagens de todas as crianças. Na tentativa de colmatar esta situação, como já foi referido no capítulo

IV, optámos pela deslocação de um elemento da díade com a máquina na mão, o que para além de ter condicionado um pouco a ação desse elemento, em momentos que exigiam a sua participação, a câmara ficava um pouco esquecida e nem todas as crianças foram gravadas.

Achamos também que se o tempo de implementação do projeto tivesse sido superior, conseguiríamos dados mais explícitos para uma análise mais pormenorizada e mais conclusiva. Além disso, seria igualmente mais proveitoso para as crianças se fosse integrado como um projeto da sala de jardim-de-infância, a ser desenvolvido durante mais tempo.

Neste sentido, assinalamos outra limitação, que é o facto de não termos conseguido desenvolver o projeto com todas as crianças que faziam parte do grupo do jardim-de-infância. Devido ao grupo numeroso, foi necessário chegar a um consenso e, em díade, decidimos implementar o projeto com as crianças de 4 anos de idade, o que acabou por não acontecer devido à desatenção de algumas dessas crianças durante a sessão 1 (Cf. Capítulo III). Assim, desenvolvemos o projeto com um grupo de 9 crianças, tendo sido elas próprias a querer participar. Gostaríamos de ter conseguido que todas as crianças participassem, mas o grupo era bastante heterogéneo e os interesses das crianças eram distintos e, tendo em conta que, no jardim-de-infância, a participação nas atividades ficava ao critério das crianças, não seria viável para a recolha de dados ter um grupo-alvo que não se manteve durante as seis sessões.

Apesar das referidas limitações, temos consciência de que este estudo foi conseguido, em parte devido à enorme adesão das crianças participantes nas sessões, mas também devido ao nosso empenho e dedicação.

Assim, com a elaboração deste estudo, crescemos como pessoas e como futuras profissionais de educação. Refletimos muito sobre a nossa ação e tentámos adaptá-la ao grupo em geral e a cada criança em particular, realizando, assim, todos os dias, aprendizagens sobre as nossas práticas. Desenvolvemos a perceção do quão importantes são as práticas educativas relacionadas com a diversidade do mundo e com as realidades dos contextos e a adoção de estratégias apelativas e motivadoras que incentivem as

crianças a fazer descobertas. Importa que a nossa ação fomente novas formas de educação e o desenvolvimento de diversificadas aprendizagens.

Além destes aspetos, a realização deste trabalho e deste curso fizeram-nos entender a relevância da reflexão sobre a nossa própria ação. Foram muitas as vezes que reconstruímos o desenrolar das sessões na nossa mente de forma a conseguirmos fazer uma retrospectiva e analisar a nossa ação. Este exercício mental ajudou-nos a evoluir e a desenvolvermo-nos enquanto profissionais, adaptando as nossas práticas. Assim, podemos referir que, para além de termos adotado uma postura reflexiva, executámos uma outra atividade: a reflexão sobre a reflexão na ação (Alarcão, 1996), uma prática que “ajuda a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções” (p. 17). Foi através desta atividade que, ao analisarmos o decorrer das sessões já colocadas em prática, conseguimos perceber o que tinha corrido menos bem de forma a adaptar melhor as intervenções futuras e solucionar com mais facilidade e rapidez possíveis imprevistos.

Neste sentido, as reflexões relacionadas com a ação constituíram uma atitude imprescindível e que deverá estar sempre presente no nosso futuro profissional, implícito nas nossas práticas educativas, visto que, ao refletirmos, podemos gerar alterações estratégicas que melhorem a qualidade da educação, sendo esse o nosso grande objetivo profissional.

A concretização deste estudo representa uma realização pessoal e académica. É compensador ter abordado a sensibilização à diversidade linguística e a compreensão do princípio alfabético com crianças em idade pré-escolar, o que proporcionou um trabalho enriquecedor.

Bibliografia

- Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação?. In Bártolo Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (21-30). Porto: Porto Editora.
- Alegre, M. T. (2009). *Tradução pedagógica e consciência linguística: A tradução como estratégia de consciencialização da estrutura da língua alemã em aprendentes portugueses*. Universidade de Aveiro: Departamento de Línguas e Culturas.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. (coord.). (2006). *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística* (87-91). Cadernos do LALE. Série Reflexões 2. Aveiro: Universidade de Aveiro. Centro de Investigação Didática e Tecnológica na Formação de Formadores.
- Andrade, A. I. & Lourenço, M. & Sá, S. (2010). *Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção* (69-89). Intercompreensão. Revista de Didática de Línguas. Nº 15. Abordagens Plurais e Multimodais.
- Andrade, A. I. & Martins, F. (2004). *Educar para a diversidade linguística: resultados do projecto ja-ling em Portugal*. Cadernos de Estudo 14. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I. & Martins, F. (2007). *Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade* (45-47). Cadernos do LALE. Série Propostas 3. Aveiro: Universidade de Aveiro. Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores.

- Andrade, A. I. & Pinho, A. (orgs.) (2010). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Universidade de Aveiro: Departamento de Educação.
- Andrade, A. I. & Sá, M. H. A. (1992). *Didáctica da língua estrangeira*. Porto: Edições ASA
- Andrade, A. I., Simões, A. R., Moreira, G., Santos, L., Araújo e Sá & M. & Pinto, S. (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa* (17-18). Cadernos do LALE. Série Propostas 4. Aveiro: Universidade de Aveiro. Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Azevedo, F. (2009). Literacias: contextos e práticas. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (coords.), *Modelos e práticas em literacia* (1-15). Lisboa: Lidel – edições técnicas, Lda.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Belei, R. A., Gimenez-Paschoal, S. R., Nascimento, E. N., Matsumoto, P. H. V. R. (2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, 30, 187-199. Acedido a julho 21, 2014, em <http://www.periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1770/1645>
- Cabral, M. L. (2004). A escola promove o desenvolvimento de competências de literacia?. In M. L. Cabral (coord.), *Para o ensino da leitura e da escrita do básico ao superior* (13-35). Algarve: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais / CELL.
- Calixto, J. A. (2004). *Literacia da informação: um desafio para as bibliotecas* [em linha]. Biblioteca digital. Acedido setembro 30, 2013, em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF>
- Candelier, M. (ed.), Andrade, A. I., Bernaus, M., Kervran, M., Martins, F., Murkowska, A., Noguerol, A., Oomen-Welke, I., Perregaux, C., Saudan, V. & Zielinska, J. (2003).

Janua linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Candelier, M. (coord.) (2007). A travers les langues et les cultures across languages and cultures [em linha]. *European Centre for Modern Languages*. Acedido maio 5, 2014, em http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_report_ALC_F.pdf

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cordero, M. (2011). Una escuela para la diversidad. *Aula de infantil* (62), 27-31.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A..

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W. & Nanzhao, Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Rio Tinto: Edições ASA.

ECML. (2004-2007). A travers les langues et les cultures: Elaboration d'un référentiel de compétences pour les approches plurilingues et pluriculturelles [em linha]. CARAP: Um cadre de référence pour les approches plurielles. Acedido junho 16, 2014, em http://archive.ecml.at/mtp2/Alc/html/ALC_F_pdesc.htm#outcomes

Fernandes, P. (2005). *Literacia emergente e contextos educativos*. In M. J. Jardim (dir.), *Cadernos de educação de infância* (8-11). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Fernandes, S. (2014). *Diversidade linguística, emergência da escrita na educação pré-escolar*. Universidade de Aveiro: Departamento de Educação.

- Ferrão Tavares, C. (2007). *Didáctica do português: Língua materna e não materna no ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Ferrão Tavares, C., Valente, M. T. & Roldão, M. C. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico: Língua estrangeira*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ferreira, M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Feytor Pinto, P. (1998). *Formação para a diversidade linguística na aula de português (práticas pedagógicas – 8)*. Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação: Lisboa.
- Fons, M. (2012). Nacidos para ler... ¿Por qué?. *Aula de infantil* (67), 9-12.
- Gomes, I. & Santos, N. L. (2010). Literacia emergente: É de pequenino que se torce o pepino!. *Revista da faculdade de ciências humanas e sociais da UFP*. 312-326.
- Groff, P. & Pagel, R. (2009). *Multiculturalismo: direitos das minorias na era da globalização*. Revista USCS. Nº 16.
- Horta, M. H. (2008). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar: que práticas se desenvolvem?*. Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.
- Le Pichon Vorstaman, E., De Swarth, H., Ceginskas, V. & Van Den Bergh, H. (2009). Language learning experience in school context and metacognitive awareness of multilingual children. *International Journal of Multilingualism*, 6 (3), 258-280.
- Lourenço, J., Oliveira, M. & Monteiro, S. (2005). *Investigação-ação: princípios gerais*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa: Departamento de Educação.
- Lourenço, M. (2013). *Educação para a diversidade e desenvolvimento fonológico na infância*. Universidade de Aveiro: Departamento de Educação.

- Lourenço, M. & Andrade, A. I. (2011). A sensibilização à diversidade linguística no pré-escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida. In *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, (335-341). Guarda.
- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística – um estudo com futuros professores do 1º ciclo do ensino básico*. Universidade de Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.
- Martins, M. (2010). *Acesso ao princípio alfabético no pré-escolar: evolução, processos e implicações de programas de intervenção ao nível da escrita*. ISPA: Instituto Universitário.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008). *Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2012). Literacia familiar e desenvolvimento de competências de literacia. *EXEDRA Revista científica da ESEC*, 18, 220-227. Acedido setembro 30, 2013, em <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/18-numero-tematico-2012.pdf>
- Niza, S. (coord.), Rosa, C., Niza, I., Santana, I., Soares, J., Martins, M. A. & Neves, M. C. (1998). *Criar o gosto pela escrita: formação de professores*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Oliveira, C.M. (2005). A apropriação do princípio alfabético – compreensão do processo. *Revista virtual de estudos da linguagem*, 3 (5), 1-17.
- Pedro, E. R. (2005). Interação verbal. In I. H. Faria, E. R. Pedro, I. Duarte & C. A. M. Gouveia (orgs), *Introdução à linguística geral e portuguesa* (2ª edição) (449-478). Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Pereira, I. (2009). Literacia crítica: concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (coords.), *Modelos e práticas em literacia* (17-32). Lisboa: Lidel – edições técnicas, Lda.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar – Sistema de acompanhamento de crianças*. Porto: Porto editora.
- Portugal, G. (2012). *Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. *Revista Brasileira de Educação*. 51, 593-610. Acedido abril 5, 2014, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1413-24782012000300006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Purcell-Gates, V. (2004). A alfabetização familiar: coordenação entre as aprendizagens da escola e as de casa. In Teberosky, A. & Gallart, M. S. (org.), *Contextos de alfabetização inicial* (29-40). Porto Alegre: Artmed editora S.A.
- Rijo, C. (2012). *Abordar as línguas, desenvolver a competência linguística*. Universidade de Aveiro: Departamento de Educação.
- Riley, J. (2005). Curiosidade e comunicação: língua e literacia na educação de infância. In I. Siraj-Blatchford (coord.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (42-53). Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Rog, L. J. (2002). *Early literacy instruction in kindergarten*. (2.ª edição). USA: International Reading Association.

- Sá, S. (2007). *Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável*. Universidade de Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.
- Sá, S. & Andrade, A.I. (2009). *Práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir da sala de aula. Saber & Educar [Em linha]*. N.º14
- Santos, S. (2012). *Educação para a diversidade no pré-escolar – Saber (con) viver*. Universidade de Aveiro: Departamento de Educação.
- Silva, A. C. (2004). *Descobrir o princípio alfabético. Análise Psicológica*, XXII, 187-191.
- Siraj-Blatchford, I. (2005). Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos. In I. Siraj-Blatchford (coord.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância (10-20)*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. (1ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Teixeira, C. & Alves, R. (2011). *Ouvir as letras – um programa de literacia emergente para crianças portuguesas em idade pré-escolar*. In Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (4025-4034) A Coruña: Universidade da Coruña.
- Tomás, C., Silva, S. & Rodrigues, V. (2007). *Viver com o planeta de A a Z – os sistemas de escrita na sensibilização à diversidade linguística*. Projeto de Investigação-ação. Universidade de Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.

- Unamuno, V. (2011). *Lengua*. Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1. 1ª Edição. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Valente, M. O. (2002). *Literacia e Educação Científica*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade Ciências.
- Ventura, M. (2001). Hoje se ensina a ler e a escrever? In *Ensinar ou aprender a ler e a escrever? Aspectos teóricos de processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*. Porto Alegre: Artmed.
- Viera, A. & Barrio, J. L. (2012). Nacidos para leer... ¿Se nace o se hace?. *Aula de infantil* (67), 17-21.
- Vigotski, L. S. (1999). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Whitehead, M.R. (2002). Stories, narrative and play with language. In M.R. Whitehead (Ed.), *Developing language and literacy with young children: stories, narrative and play with language*, (2nd ed.)(30-53). London: Series Editor.

Leis e Normativos

- Lei de Bases do Sistema Educativo Português (2005). *Diário da República nº 166 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (1997). *Diário da República nº 34 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Ministério da Educação (n.d.). *Metas de aprendizagem web site*. Acedido setembro 23, 2013, em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=45&level=1>.

Ministério da Educação (n.d.). Metas de aprendizagem web site. Acedido setembro 23, 2013, em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=42&level=1>.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)*. Departamento da Educação Básica: Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Anexos

Anexo I

Planificação da sessão 1 – “Viajar em sonho”



18 de novembro de 2013				
Estagiária: Joana Martins				
Finalidades educativas ¹	Descrição das atividades	Recursos materiais	Tempo previsto	Avaliação
1) Promover um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima.	Acolhimento – Neste momento as crianças formam um “comboio” à porta da sala e dirigem-se para a manta onde, em grande grupo, são dados os bons dias (música) e assinam o mapa de presenças. De seguida, as crianças contam novidades e trocam experiências. (F.e. ² : 1 e 2)		(9h) 1 h	⇒ Registo fotográfico; ⇒ Observação participante; ⇒ Videogravação.
2) Alargar situações de comunicação permitindo às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e recetores.	Higiene – neste momento as crianças vão à casa de banho realizar a higiene pessoal (micção, defecação e lavar as mãos).		(10h) 10 min	

¹ De acordo com Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

² Finalidades educativas

<p>3) Favorecer a autonomia da criança e do grupo, criando oportunidades de escolha, colaboração e responsabilização.</p> <p>4) Proporcionar o contacto com o livro levando a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito.</p> <p>5) Criar oportunidade de as crianças trocarem ideias sobre a história, interpretando o seu sentido e identificando as ideias principais.</p>	<p>Lanche da manhã – neste tempo as crianças bebem o leite escolar (no interior ou exterior), que é distribuído com a ajuda de uma delas.</p> <p>Brincar Socialmente Espontâneo (BSE) – momento em que as crianças exploram livremente o espaço exterior ou interior (diferentes áreas da sala), dependendo das condições atmosféricas. (F.e.: 1, 2, 3, 7, 8 e 10)</p> <p>Atividade: “O meu gatinho”</p> <p>Esta atividade consiste numa história em forma de jogo contada pela estagiária, com o objetivo que as crianças reconheçam as vozes ou o toque dos colegas, de forma a aprimorar os sentidos. (F.e.: 6 e 7)</p> <p>Higiene - neste momento as crianças que almoçam no A.T.L. vão à casa de banho realizar a higiene pessoal (micção, defecação e lavar as mãos) e</p>	<p>Material do exterior ou interior</p>	<p>(10h10min) 10 min</p> <p>(10h20min) 40 min</p> <p>(11h) 50 min</p> <p>(11h50min) 10 min</p>	
--	--	---	--	--

<p>6) Proporcionar à criança dramatizações que implicam um encadeamento de ações em que a mesma desempenha diferentes papéis.</p> <p>7) Permitir à criança diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitindo recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos.</p> <p>8) Proporcionar o desenvolvimento motor da</p>	<p>dirigem-se para o refeitório. As restantes crianças dirigem-se para junto dos cabides onde aguardam que as venham buscar.</p> <p>Almoço</p> <p>Acolhimento – Neste momento as crianças formam um “comboio” à porta da sala e dirigem-se para a manta onde lhes é proposta a leitura de uma história.</p> <p>Atividade “Viajar em sonho” (Sessão 1 do nosso projeto): Hora do Conto – “A ilha das letras”</p> <p>Este momento decorre na biblioteca do Centro Escolar, onde as crianças usufruem de um momento mágico.</p> <p>Antes da leitura do livro:</p> <p>⇒ Uma criança toca a caixa de música de forma a envolver os colegas num ambiente tranquilo e de concentração;</p> <p>⇒ É executada a exploração da capa,</p>	<p>⇒ Caixa de música</p> <p>⇒ Livro “A ilha das letras”</p> <p>⇒ Letras e carateres dos diferentes sistemas de escrita;</p> <p>⇒ Imagens alusivas à história;</p> <p>⇒ Fio para pendurar as letras, os carateres</p>	<p>(12h) 1h30min</p> <p>(13h30min) 10 min</p> <p>(13h40min) 40 min</p>	
---	---	--	--	--

<p>criança, a socialização, a compreensão e aceitação das regras e o alargamento da linguagem através do jogo.</p> <p>9) Contribuir para a capacidade de controlo da motricidade fina, desenvolvendo a destreza manual.</p> <p>10) Estimular a resolução de problemas de forma a fomentar o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico.</p>	<p>contracapa, lombada e guardas;</p> <p>De seguida, é realizada a leitura do livro juntamente com a visualização das imagens.</p> <p>Após a leitura, as crianças são incitadas a partilhar as suas ideias e emoções. (F.e.: 1, 2, 4 e 5)</p> <p>(Para melhor compreensão veja-se anexo 1)</p> <p>Brincar Socialmente Espontâneo (BSE) – Dependendo do desenvolvimento da atividade anterior, caso a hora permita, as crianças podem brincar livremente. (F.e.: 1, 2, 3, 7, 8 e 10)</p> <p>Avaliação do dia – na manta as crianças refletem sobre os momentos bons e menos bons do dia. Caso exista algum problema a resolver as crianças envolvidas gerem esse mesmo conflito.</p> <p>De forma a ir ao encontro dos gostos e interesses das crianças, é pedido às mesmas que exponham ideias ou vontades para a idealização das próximas atividades.</p>	<p>e as imagens.</p> <p>Material do exterior ou interior</p>	<p>(14h20min) 40 min</p> <p>(15h) 30 min</p>	
--	---	--	--	--

	De seguida as crianças despedem-se (música). (F.e.: 1, 2, 3 e 10)			
--	---	--	--	--

Anexo 1 – Descrição da atividade

Esta sessão inicia-se com a leitura do livro “A ilha das letras” adaptado do livro “A ilha das palavras” de José Jorge Letria. O livro conta a história de um menino que procura pela ilha das letras, depois dos seus avós lhe terem dito que há algo de mágico nessa ilha. Frederico, muito curioso com esta ilha, sonhou a noite inteira com o que lá se poderia passar. O sonho alfabetizado foi tão mirabolante e confuso que só contribuiu para que o Frederico se entusiasmasse ainda mais em procurar a ilha das letras. De modo a criar um ambiente mais envolvente com a história, na biblioteca estão penduradas as letras do alfabeto, algumas imagens alusivas à narrativa, nomeadamente as personagens e alguns caracteres temas de escrita japonês e árabe. Depois de ouvirem a história e verem as ilustrações, é proposto às crianças que se deitem de barriga para cima, e assim será feita a exploração da história através da troca de ideias e/ou perguntas que possam surgir.

Por fim, as crianças têm a oportunidade de manusear/explorar as letras, os caracteres e os desenhos expostos na biblioteca, e desta forma, descobrir diferentes formas de escrita e realizar associações entre as letras e as imagens (por exemplo, associar o “a” à “avestruz”, o “i” à “ilha”, o “j” ao “javali”).

Enquadramento curricular

OCEPE³

- ⇒ Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- ⇒ Valorizar o que a criança já sabe sobre a escrita, permitindo-lhe contactar com diferentes códigos escritos e, desta forma, sensibilizar para outras formas de escrita.

³ Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Metas Finais para Educação Pré-Escolar

⇒ Área: Conhecimento do mundo

Domínio: Dinamismo das inter-relações natural-social

Meta Final 36) “No final da educação pré-escolar, a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos” nomeadamente, os diferentes sistemas de escrita, “manifestando atitudes de respeito pela diversidade”.

⇒ Área: Linguagem oral e abordagem à escrita

Domínio: Reconhecimento e escrita de palavras

Meta Final 10) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe isolar uma letra”.

Meta Final 11) “No final da educação pré-escolar, a criança conhece algumas letras”.

Domínio: Conhecimento das convenções gráficas

Meta Final 16) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação”.

Meta Final 20) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe que as letras correspondem a sons (i.e., princípio alfabético) ”.

Línguas envolvidas: Português, Japonês e Árabe

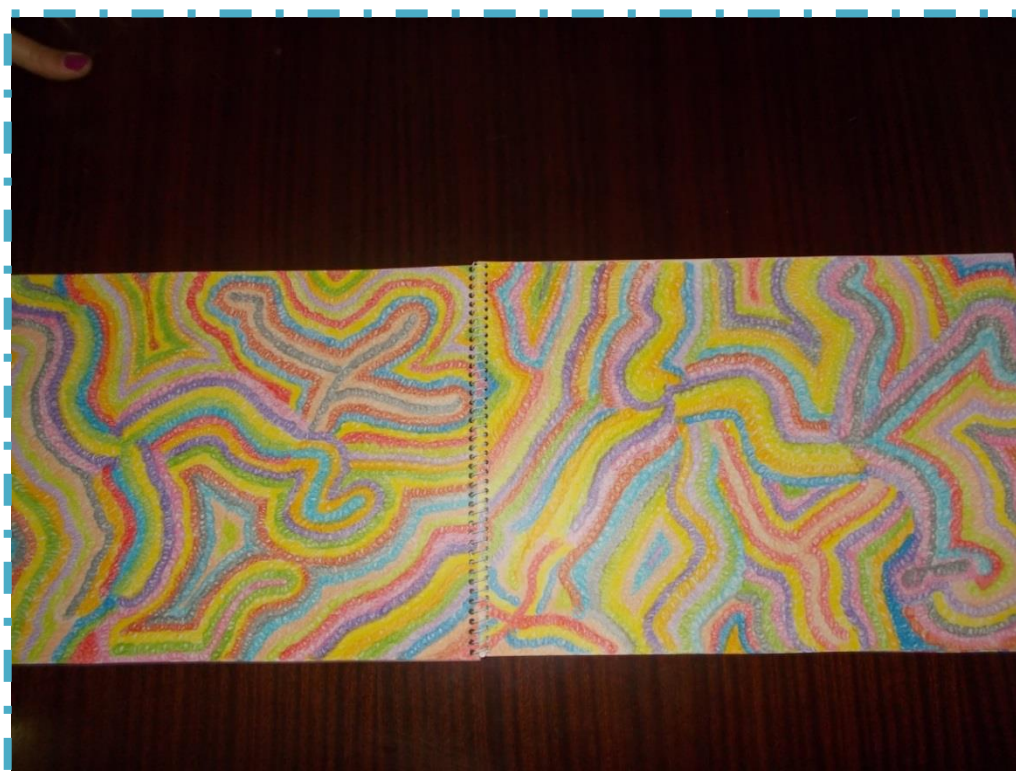
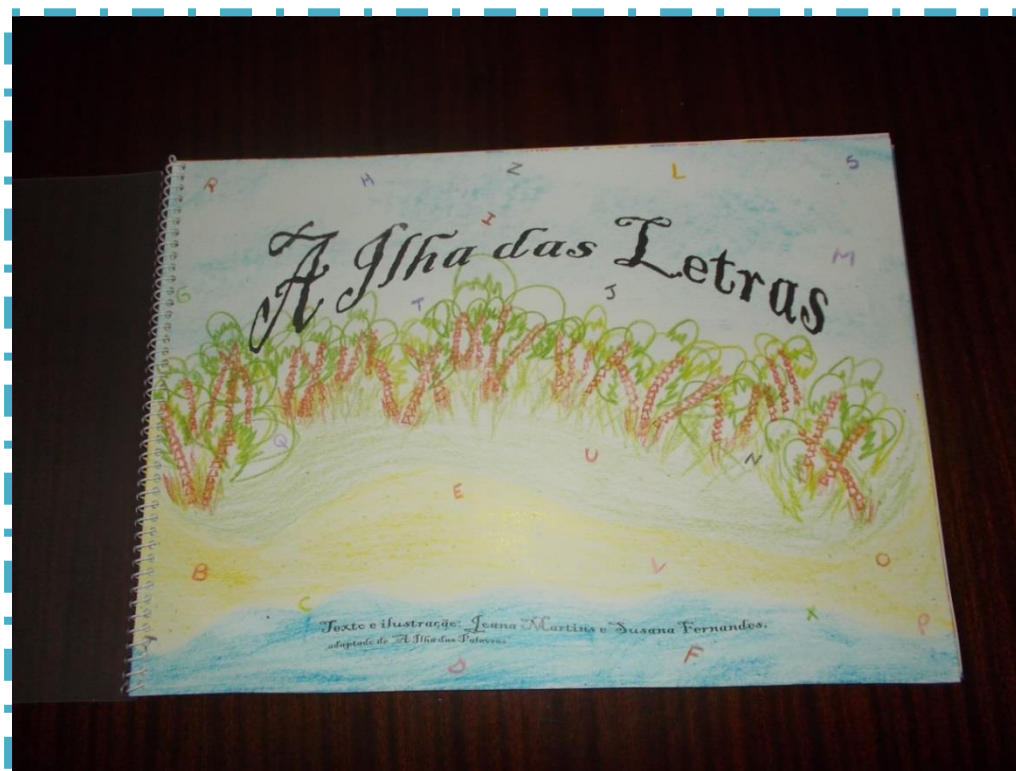
Anexo II

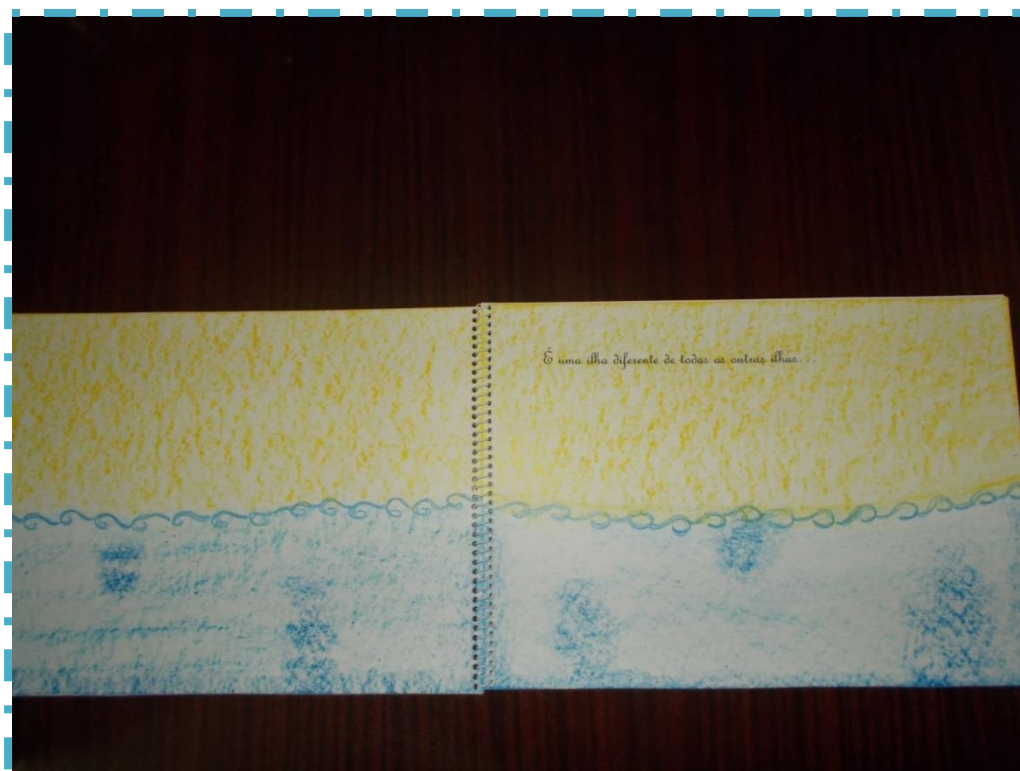
Imagens da biblioteca

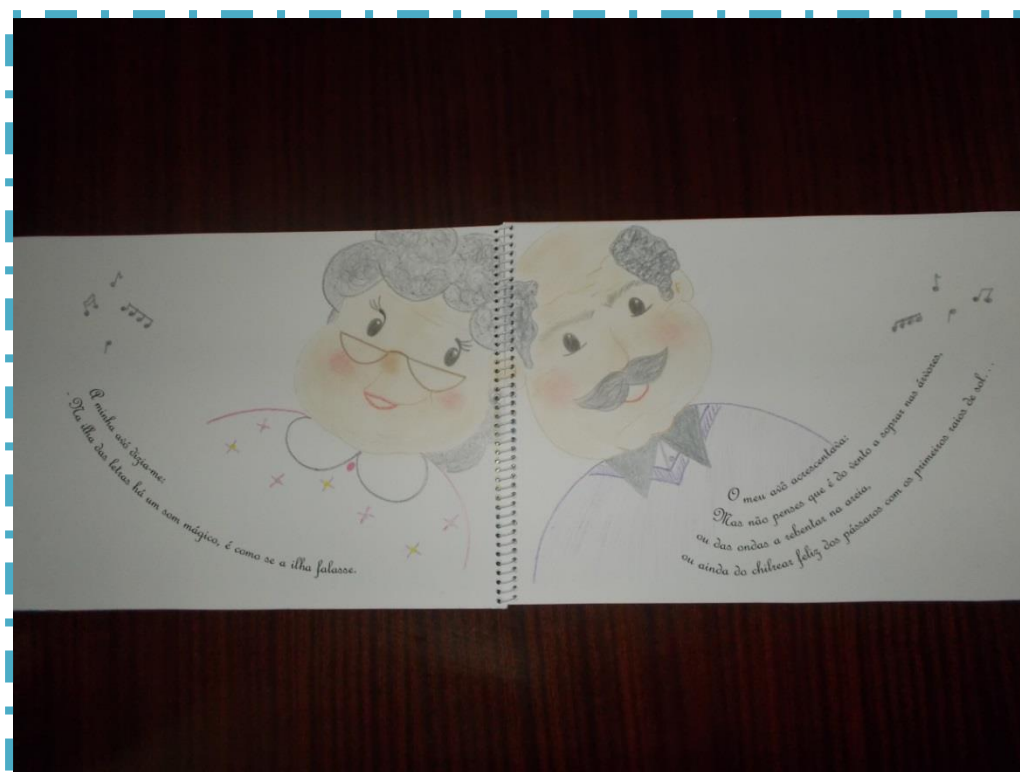
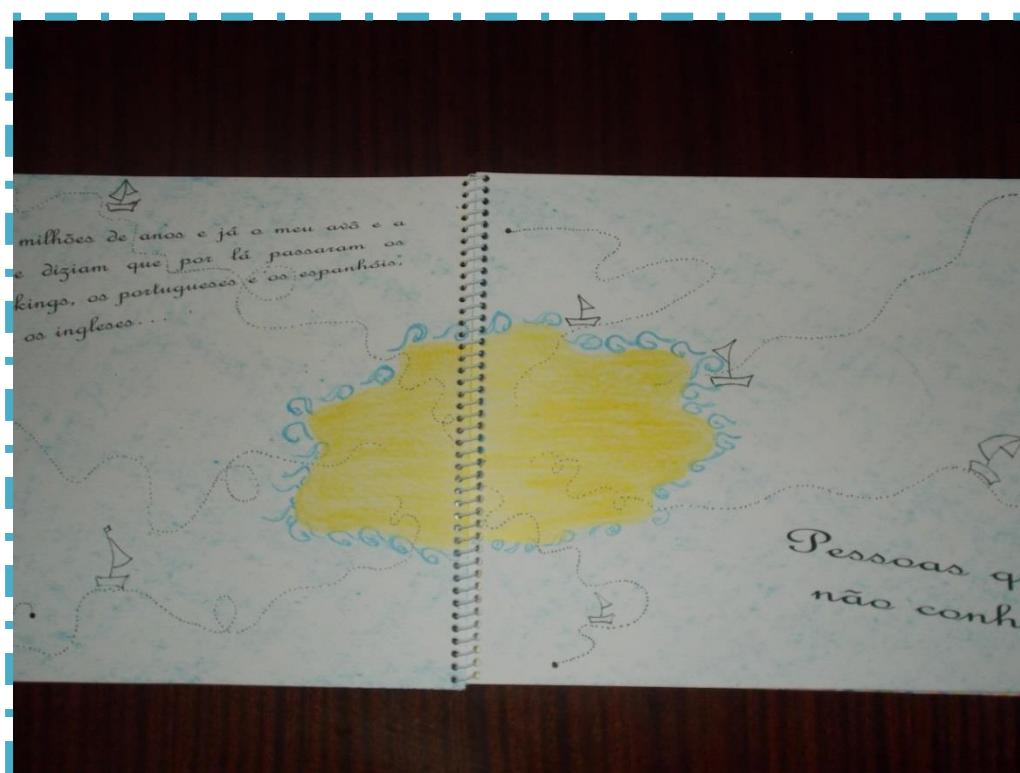


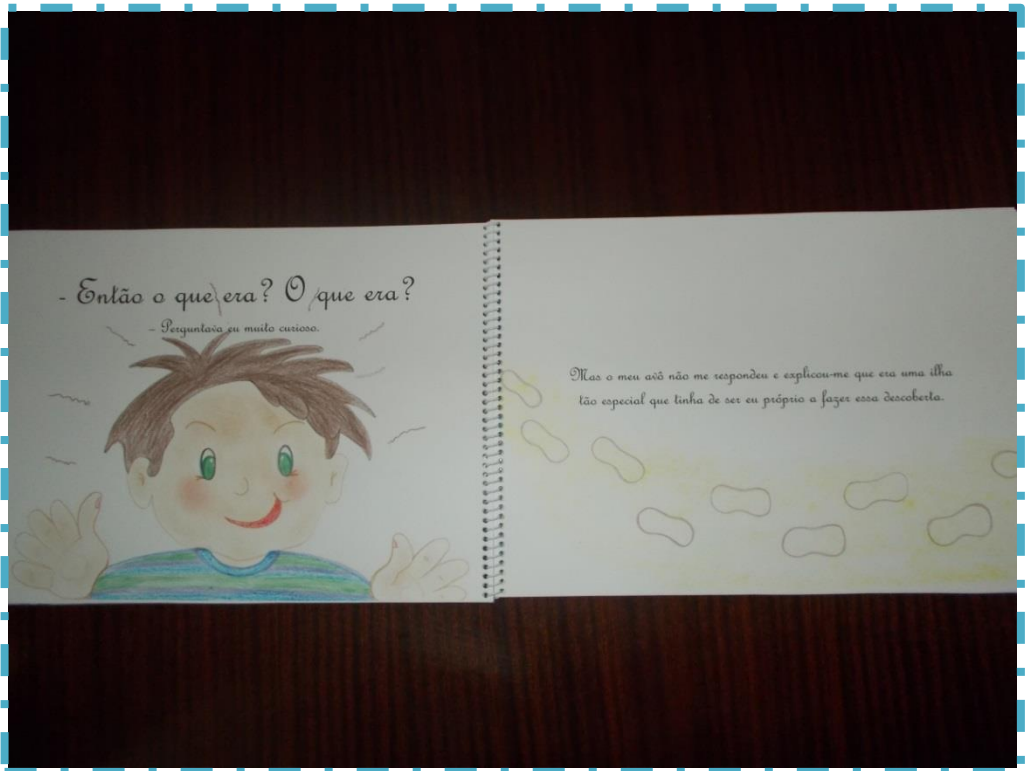
Anexo III

Imagens do livro – “A ilha
das letras”

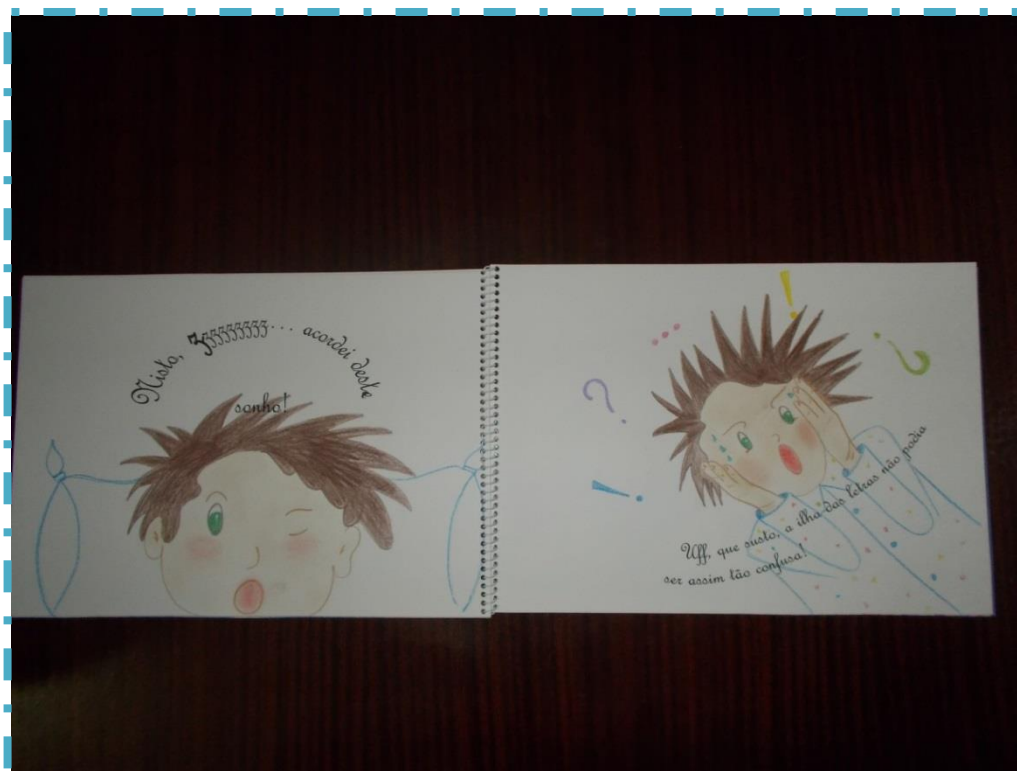


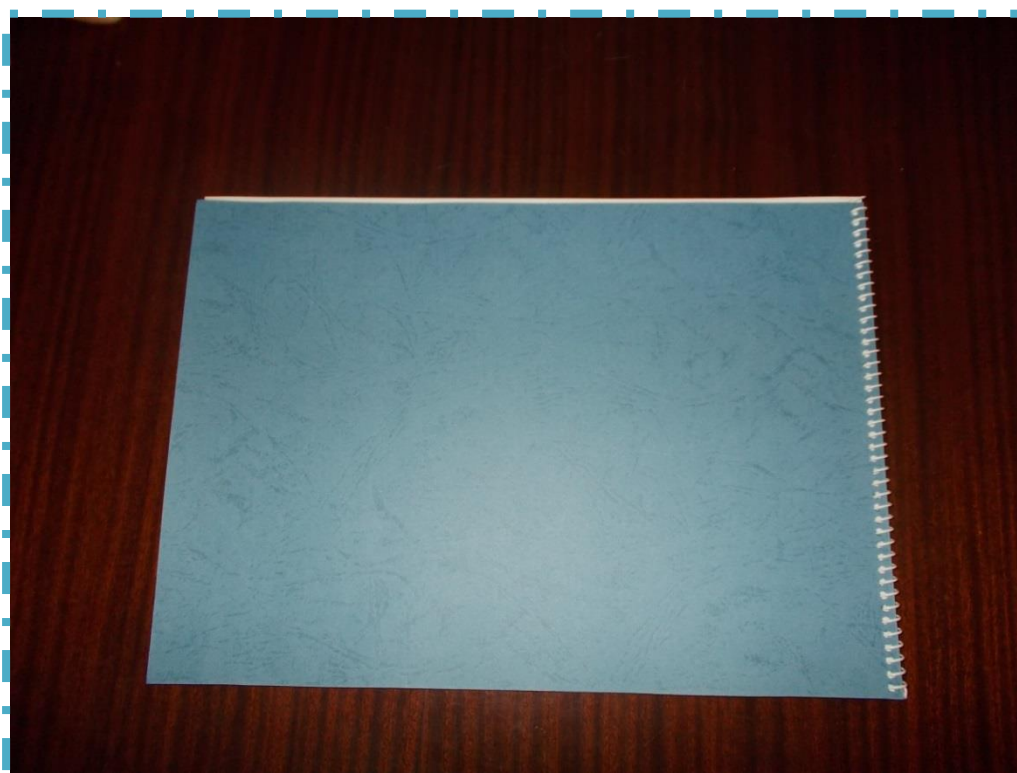
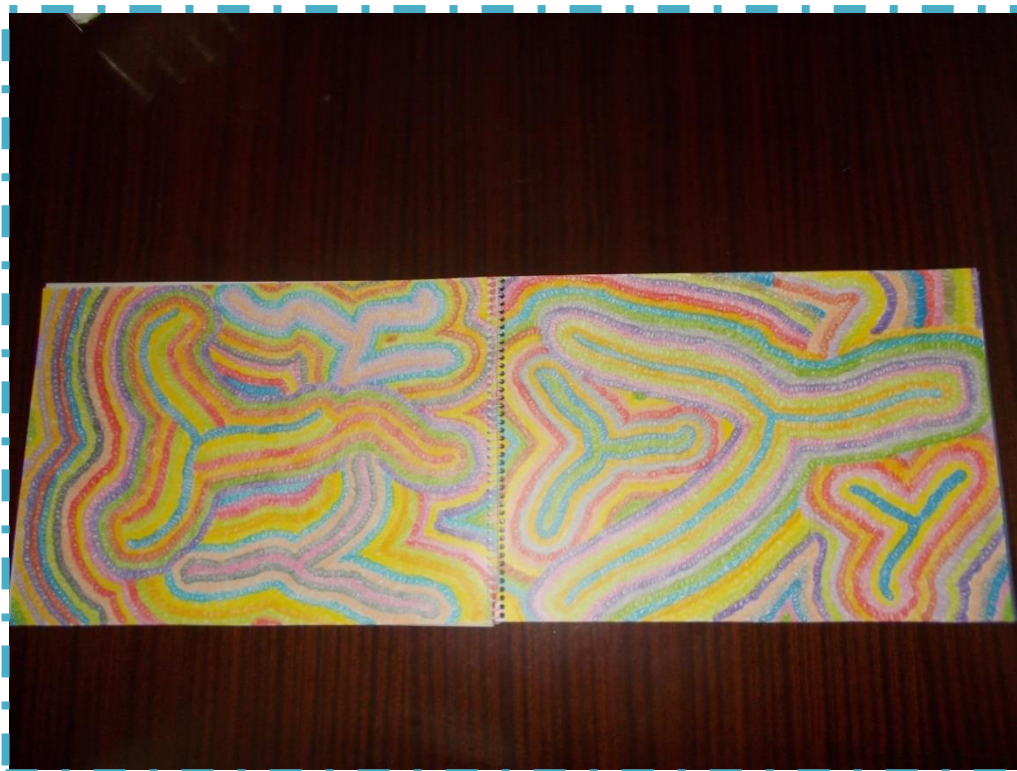












Anexo IV

Palavras em português e inglês

COR DE ROSA Cor de rosa	PINK Pink
PRETO Preto	BLACK Black

Anexo V

Planificação da sessão 2 – “À caça das letras”



20 de novembro de 2013				
Estagiária: Joana Martins				
Finalidades educativas ⁴	Descrição das atividades	Recursos materiais	Tempo previsto	Avaliação
1) Promover um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima. 2) Alargar situações de comunicação permitindo às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e recetores.	Acolhimento – Neste momento as crianças formam um “comboio” à porta da sala e dirigem-se para a manta onde, em grande grupo, são dados os bons dias (música). (F.e. ⁵ : 1 e 2)		(9h) 10 min	⇒ Registo fotográfico;
	Saída: Visita ao Centro Cultural de Ílhavo		(9h10m) 2h40min	⇒ Observação participante;
	Almoço		(12h) 1h30m	⇒ Videogravação.
	Acolhimento – Neste momento as crianças formam um “comboio” à porta da sala e dirigem-se para a		(13h30m) 10 m	

⁴ De acordo com Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

⁵ Finalidades educativas

3) Favorecer a autonomia da criança e do grupo, criando oportunidades de escolha, colaboração e responsabilização.	<p>manta.</p> <p>Atividade: “À caça das letras” (Sessão 2 do nosso projeto)</p> <p>Esta atividade será realizada com o grupo de crianças do projeto. Se as restantes crianças demonstrarem interesse podem, posteriormente, realizar a atividade também.</p> <p>(Para melhor compreensão veja-se anexo 1)</p>	<p>⇒ Mapa;</p> <p>⇒ Caracteres e letras dos diferentes sistemas de escrita.</p>	(13h40m) 40 min	
4) Permitir à criança diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitindo recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos.	<p>Brincar Socialmente Espontâneo (BSE) – Dependendo do desenvolvimento da atividade anterior, caso a hora permita, as crianças podem brincar livremente. (F.e.: 1, 2, 3, 4, 5 e 6)</p>	Material do interior ou do exterior	(14h20min) 40min	
5) Estimular a resolução de problemas de forma a fomentar o desenvolvimento	<p>Avaliação do dia – na manta as crianças refletem sobre os momentos bons e menos bons do dia. Caso exista algum problema a resolver as crianças envolvidas gerem esse mesmo conflito.</p>		(15h) 30min	

do raciocínio e do espírito crítico.	De forma a ir ao encontro dos gostos e interesses das crianças, é pedido às mesmas que exponham ideias ou vontades para a idealização das próximas atividades.			
6) Proporcionar o desenvolvimento do controlo motor, a socialização, a compreensão e aceitação das regras e o alargamento da linguagem através do jogo.	De seguida as crianças despedem-se (música). (F.e.: 1, 2, 3 e 5).			

Anexo 1 – Descrição da atividade

Nesta atividade pretendemos proporcionar às crianças um momento de brincadeira no exterior ou interior (a decidir consoante as condições meteorológicas). O jogo consiste em descobrir letras e caracteres de diferentes sistemas de escrita. Para isto será disponibilizado ao grupo de crianças um mapa onde se assinalam os locais onde as letras e caracteres se escondem. Após descobrirem todas as letras e caracteres, será feita uma exploração com as crianças sobre os mesmos e feita a associação de algumas letras e caracteres ao lugar encontrado (por exemplo, se o “r” estiver escondido na “relva” e o “b” no “baloço” tentaremos que as crianças percebam a relação existente entre o som da letra e o som do início da palavra). Os caracteres japoneses e as letras árabes estarão presentes para as crianças se familiarizarem com os mesmos e perceberem que o nosso alfabeto não é único, que existem outras formas de escrever.

Enquadramento curricularOCEPE⁶

- ⇒ Permitir o contacto com diferentes códigos escritos e, desta forma, sensibilizar para outras formas de escrita.
- ⇒ Permitir a exploração de carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as letras e os sons e descobrir as suas relações.

Metas Finais para Educação Pré-Escolar

- ⇒ Área: Linguagem oral e abordagem à escrita
- Domínio: Reconhecimento e escrita de palavras

⁶ Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Meta Final 10) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe isolar uma letra”.

Meta Final 11) “No final da educação pré-escolar, a criança conhece algumas letras”.

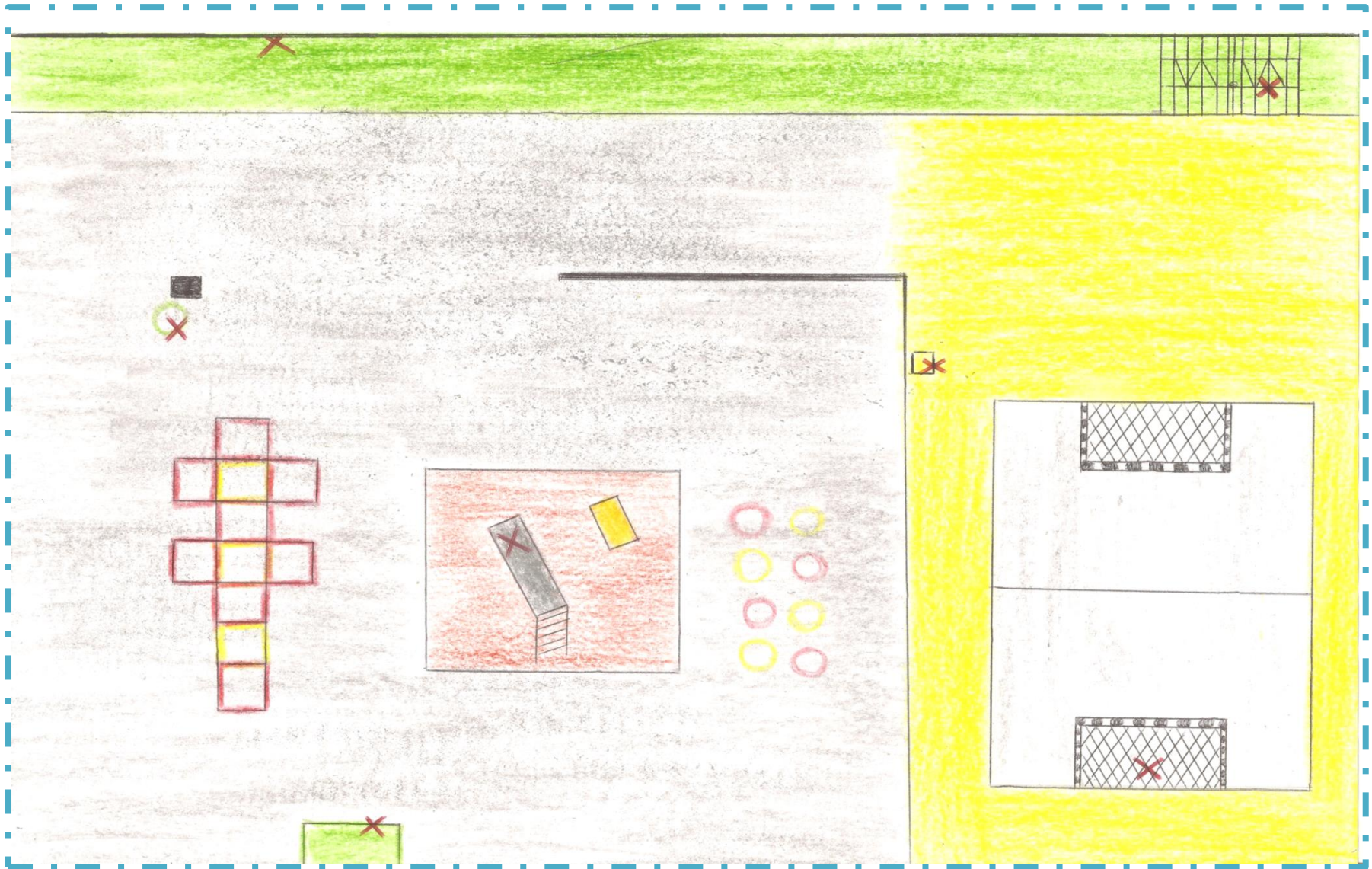
Domínio: Conhecimento das convenções gráficas

Meta Final 20) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe que as letras correspondem a sons (i.e., princípio alfabético) ”.

Línguas envolvidas: Português, Japonês e Árabe

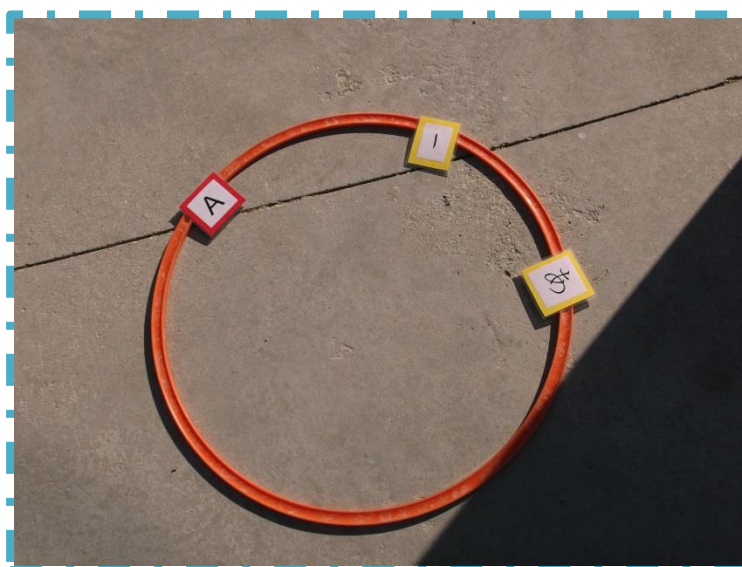
Anexo VI

Mapa da caça às letras



Anexo VII

Fotografias da sessão 2



Anexo VIII

Cartões de identificação –
“Os descobridores da ilha
das letras”



Anexo IX

Planificação da sessão 3 –
“Vamos descobrir as
diferentes ilhas”



25 de novembro de 2013				
Estagiária: Susana Fernandes				
Finalidades educativas ⁷	Descrição das atividades	Recursos materiais	Tempo previsto	Avaliação
1) Promover um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima.	Acolhimento – Neste momento as crianças formam um “comboio” à porta da sala e dirigem-se para a manta onde, em grande grupo, são dados os bons dias (música) e assinam o mapa de presenças. De seguida, as crianças contam novidades e trocam experiências. (F.e. ⁸ : 1 e 2)		(9h) 1 h	⇒ Registo fotográfico; ⇒ Observação participante; ⇒ Videogravação.
2) Alargar situações de comunicação permitindo às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e recetores.	Higiene – neste momento as crianças vão à casa de banho realizar a higiene pessoal (micção, defecação e lavar as mãos).		(10h) 10 min	

⁷ De acordo com Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

⁸ Finalidades educativas

<p>3) Favorecer a autonomia da criança e do grupo, criando oportunidades de escolha, colaboração e responsabilização.</p> <p>4) Proporcionar à criança dramatizações que implicam um encadeamento de ações em que a mesma desempenha diferentes papéis.</p> <p>5) Permitir à criança diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitindo recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente,</p>	<p>Lanche da manhã – neste tempo as crianças bebem o leite escolar (no interior ou exterior), que é distribuído com a ajuda de uma delas.</p> <p>Brincar Socialmente Espontâneo (BSE) – momento em que as crianças exploram livremente o espaço exterior ou interior (diferentes áreas da sala), dependendo das condições atmosféricas. (F.e.: 1, 2, 3, 5, 6 e 7)</p> <p>Atividade: “À descoberta do animal”</p> <p>Nesta atividade vão ser usados os cartões do jogo “Um zoo para arrumar” de forma a realizar outro tipo de jogo. Esta atividade consiste em ter os cartões espalhados e virados ao contrário na manta com o objetivo de as crianças identificarem os animais pelos sons produzidos e pelas imitações. Para isso, uma criança de cada vez irá escolher um cartão, verificar qual o animal que calhou e produzir o som ou imitar esse animal para que as outras crianças adivinhem. O</p>	<p>Material do exterior ou interior</p> <p>⇒ Cartões com imagens de animais</p>	<p>(10h10min) 10 min</p> <p>(10h20min) 40 min</p> <p>(11h) 50 min</p>	
---	---	---	---	--

<p>atribuindo-lhes significados múltiplos.</p> <p>6) Proporcionar o desenvolvimento motor da criança, a socialização, a compreensão e aceitação das regras e o alargamento da linguagem através do jogo.</p> <p>7) Estimular a resolução de problemas de forma a fomentar o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico.</p>	<p>próximo jogador será a criança que acertar em primeiro no animal. (F.e.: 4, 5 e 6)</p> <p>Higiene - neste momento as crianças que almoçam no A.T.L. vão à casa de banho realizar a higiene pessoal (micção, defecação e lavar as mãos) e dirigem-se para o refeitório. As restantes crianças dirigem-se para junto dos cabides onde aguardam que as venham buscar.</p> <p>Almoço</p> <p>Acolhimento – Neste momento as crianças formam um “comboio” à porta da sala e dirigem-se para a manta onde lhes é proposta a leitura de uma história.</p> <p>Atividade “Vamos descobrir as diferentes ilhas” (Sessão 3 do nosso projeto)</p> <p>Esta atividade será realizada com o grupo de crianças do projeto. Se as restantes crianças demonstrarem</p>	<p>⇒ 3 caixas de cartão</p> <p>⇒ Letras e caracteres dos diferentes</p>	<p>(11h50min) 10 min</p> <p>(12h) 1h30min</p> <p>(13h30min) 10 min</p> <p>(13h40min) 40 min</p>	
--	--	---	---	--

	<p>interesse podem, posteriormente, realizar a atividade também. (F.e.: 1, 2, 3 e 6)</p> <p>(Para melhor compreensão veja-se anexo 1)</p> <p>Brincar Socialmente Espontâneo (BSE) – Dependendo do desenvolvimento da atividade anterior, caso a hora permita, as crianças podem brincar livremente. (F.e.: 1, 2, 3, 5, 6 e 7)</p> <p>Avaliação do dia – na manta as crianças refletem sobre os momentos bons e menos bons do dia. Caso exista algum problema a resolver as crianças envolvidas gerem esse mesmo conflito.</p> <p>De forma a ir ao encontro dos gostos e interesses das crianças, é pedido às mesmas que exponham ideias ou vontades para a idealização das próximas atividades.</p> <p>De seguida as crianças despedem-se (música). (F.e.: 1, 2, 3 e 7)</p>	<p>sistemas de escrita</p> <p>Material do exterior ou interior</p>	<p>(14h20min) 40 min</p> <p>(15h) 30 min</p>	
--	--	--	--	--

Anexo 1 – Descrição da atividade

Nesta sessão vamos explorar os três diferentes sistemas de escrita envolvidos no nosso projeto. Para isto, vamos apresentar as três “ilhas das letras” e os caracteres e letras dos três sistemas de escrita. Estes elementos estão dispersos pela manta e o objetivo é que as crianças, através das letras ou caracteres presentes nas caixas como identificação, consigam reconhecer a que sistema de escrita pertence cada letra ou caráter. Após esta identificação, as crianças têm de colocar as letras ou os caracteres nas ilhas correspondentes. Por fim, em conjunto, vamos brincar, pronunciando os sons de algumas letras e caracteres dos diferentes sistemas de escrita fazendo associações entre os mesmos.

Enquadramento curricularOCEPE⁹

- ⇒ Permitir o contacto com diferentes códigos escritos e, desta forma, sensibilizar para outras formas de escrita.
- ⇒ Permitir a exploração de caráter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as letras e os caracteres e os respetivos sons, descobrindo as diferenças.

Metas Finais para Educação Pré-Escolar

- ⇒ Área: Linguagem oral e abordagem à escrita

Domínio: Reconhecimento e escrita de palavras

Meta Final 11) “No final da educação pré-escolar, a criança conhece algumas letras”.

Domínio: Conhecimento das convenções gráficas

Meta Final 20) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe que as letras correspondem a sons (i.e., princípio alfabético) ”.

⁹ Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

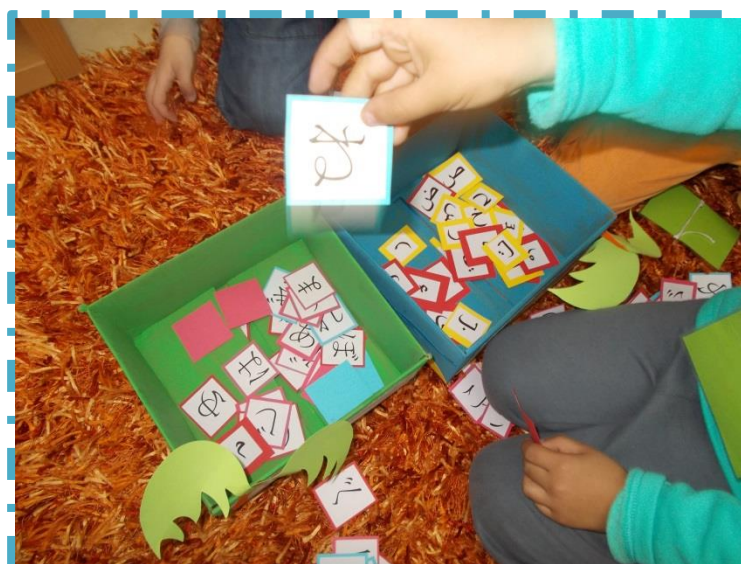
Recursos: 3 caixas de cartão; Letras e caracteres dos diferentes sistemas de escrita.

Línguas: Português, Japonês e Árabe

Duração da sessão: 40 minutos

Anexo X

Fotografias da sessão 3



Anexo XI

Planificação de sessão 4 –
“Vamos descobrir o que
falta”



27 de novembro de 2013				
Estagiária: Susana Fernandes				
Finalidades educativas ¹⁰	Descrição das atividades	Recursos materiais	Tempo previsto	Avaliação
1) Promover um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima.	Acolhimento – Neste momento as crianças formam um “comboio” à porta da sala e dirigem-se para a manta onde, em grande grupo, são dados os bons dias (música) e onde assinam no mapa de presenças.(F.e. ¹¹ : 1 e 2)		(9h) 30 min	⇒ Registo fotográfico; ⇒ Observação participante; ⇒ Videogravação.
2) Alargar situações de comunicação permitindo às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e recetores.	Atividade: O jogo “O osso do cão” Nesta atividade as crianças estarão sentadas na manta e uma criança será o “cão” que estará a “dormir” juntamente com o seu osso (a criança está deitada sob as pernas da estagiária de olhos tapados). Em grupo iremos cantar a música de embalar e enquanto isso a estagiária dá o osso a uma	⇒ Objeto para fazer de conta que é um osso; ⇒ Lenço.	(9h30m) 40min	
3) Favorecer a autonomia da criança e do grupo, criando				

¹⁰ De acordo com Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

¹¹ Finalidades educativas

<p>oportunidades de escolha, colaboração e responsabilização.</p> <p>4) Proporcionar o desenvolvimento motor da criança, a socialização, a compreensão e aceitação das regras e o alargamento da linguagem através do jogo.</p> <p>5) Permitir à criança diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitindo recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos.</p>	<p>das crianças. Esta terá que esconder atrás das costas e aguardar que o “cão” acorde e vá à procura do osso. Ao dirigir-se às crianças terá que “ladrar- au, au” e a criança dirá se sim ou não (tem ou não o osso.). A próxima criança a ser o “cão” será a criança que escondeu o osso anteriormente. (F.e.: 1, 2, 3, 4 e 5)</p> <p>Higiene – neste momento as crianças vão à casa de banho realizar a higiene pessoal (micção, defecação e lavar as mãos).</p> <p>Lanche da manhã – neste tempo as crianças bebem o leite escolar (no interior ou exterior), que é distribuído com a ajuda de uma delas.</p> <p>Brincar Socialmente Espontâneo (BSE) – momento</p>		<p>(10h10m) 10min</p> <p>(10h20m) 10min</p> <p>(10h30m)</p>	
---	--	--	---	--

<p>6) Estimular a resolução de problemas de forma a fomentar o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico.</p>	<p>em que as crianças exploram livremente o espaço exterior ou interior (diferentes áreas da sala), dependendo das condições atmosféricas. (F.e.: 1, 2, 3, 4 e 5)</p> <p>Higiene - neste momento as crianças que almoçam no A.T.L. vão à casa de banho realizar a higiene pessoal (micção, defecação e lavar as mãos) e dirigem-se para o refeitório. As restantes crianças dirigem-se para junto dos cabides onde aguardam que as venham buscar</p> <p>Almoço</p> <p>Acolhimento – Neste momento as crianças formam um “comboio” à porta da sala e dirigem-se para a manta.</p>	<p>Material do exterior ou interior</p>	<p>1h15min</p> <p>(11h45m) 15min</p> <p>(12h) 1h30m</p> <p>(13h30m) 10 m</p>	
---	---	---	--	--

	<p>Atividade: “Vamos descobrir o que falta” (Sessão 4 do nosso projeto)</p> <p>Esta atividade será realizada com o grupo de crianças do projeto. Se as restantes crianças demonstrarem interesse podem, posteriormente, realizar a atividade também.</p> <p>(Para melhor compreensão veja-se anexo 1)</p>	<p>⇒ Tabela com caracteres japoneses;</p> <p>⇒ Imagens da história (da 1ª sessão);</p> <p>⇒ Letras do alfabeto latino;</p> <p>⇒ Tabela para completar;</p> <p>⇒ Folhas A4;</p> <p>⇒ Lápis e caneta.</p>	<p>(13h40m) 1h</p>	
	<p>Brincar Socialmente Espontâneo (BSE) –</p> <p>Dependendo do desenvolvimento da atividade anterior, caso a hora permita, as crianças podem</p>	<p>Material do interior ou do exterior</p>	<p>(14h40min) 20min</p>	

	<p>brincar livremente. (F.e.: 1, 2, 3, 4 e 5)</p> <p>Avaliação do dia – na manta as crianças refletem sobre os momentos bons e menos bons do dia. Caso exista algum problema a resolver as crianças envolvidas gerem esse mesmo conflito.</p> <p>De forma a ir ao encontro dos gostos e interesses das crianças, é pedido às mesmas que exponham ideias ou vontades para a idealização das próximas atividades.</p> <p>De seguida as crianças despedem-se (música). (F.e.: 1, 2, 3 e 6).</p>		(15h) 30min	
--	---	--	----------------	--

Anexo 1 – Descrição da atividade

Esta sessão inicia-se com o relembrar da sessão anterior, recordando assim as crianças acerca das “ilhas das letras” descobertas (portuguesa, japonesa e árabe). De seguida, é apresentada às crianças uma tabela, imagens da história contada na primeira sessão, letras do alfabeto português e caracteres da língua japonesa. Para que as crianças consigam completar a tabela, nós vamos soletrando as sílabas das palavras, tanto em português como em japonês, de forma a que as crianças consigam identificar os sons. No caso dos caracteres japoneses, as crianças vão ter uma tabela onde esteja presente a correspondência do carácter com o som, tornando-se assim mais fácil a descoberta dos caracteres que constituem as palavras, devendo as crianças colá-los na coluna correspondente à língua japonesa, formando assim as palavras pretendidas. Relativamente ao árabe e tendo em conta que as letras do alfabeto árabe variam consoante a posição que assumem na palavra, não é fidedigno apresentar às crianças o alfabeto árabe e pedir-lhes que façam o mesmo que fizeram com a língua japonesa. Neste sentido, as palavras árabes já estão escritas e coladas na tabela, nos respetivos lugares. É realizada, em conjunto, uma exploração relacionada com o sentido/orientação da escrita árabe.

Quando a tabela estiver completa, as explorações a fazer com as crianças estão relacionadas com o número de letras e caracteres das palavras, fazendo assim comparações entre a mesma palavra escrita em diferentes línguas; e com os diferentes sistemas de escrita (se todos têm uma correspondência letra/som e carácter/som; e se os sistemas de escrita/formas de escrita são iguais nas três línguas e quais as diferenças).

Quando a tabela estiver completa e tiver sido explorada, as crianças vão ter a oportunidade de, com a ajuda da Yui Tanokura, escrever os seus nomes em japonês, de forma a proporcionar às crianças práticas de escrita japonesa.

Enquadramento curricularOCEPE

- ⇒ Permitir o contacto com diferentes códigos escritos e, desta forma, sensibilizar para outras formas de escrita.
- ⇒ Permitir a exploração de carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as letras e os caracteres e os respetivos sons, descobrindo as diferenças.

- ⇒ Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- ⇒ Valorizar o que a criança já sabe sobre a escrita, permitindo-lhe contactar com diferentes códigos escritos e, desta forma, sensibilizar para outras formas de escrita.

Metas Finais para Educação Pré-Escolar

- ⇒ Área: Linguagem oral e abordagem à escrita

Domínio: Consciência fonológica

Meta Final 2) “No final da educação pré-escolar, a criança segmenta silabicamente palavras.”

Domínio: Reconhecimento e escrita de palavras

Meta Final 9) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe onde começa e acaba uma palavra.”

Meta Final 10) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe isolar uma letra.”

Meta Final 11) “No final da educação pré-escolar, a criança conhece algumas letras”.

Meta Final 12) “No final da educação pré-escolar, a criança usa diversos instrumentos de escrita (e.g.: lápis, caneta).”

Meta Final 13) “No final da educação pré-escolar, a criança escreve o seu nome.”

Domínio: Conhecimento das convenções gráficas

Meta Final 16) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.”

Meta Final 20) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe que as letras correspondem a sons (i.e., princípio alfabético) ”.

Recursos: Tabela com os caracteres japoneses; letras do alfabeto latino; tabela para completar; folhas A4; lápis; e canetas.

Línguas: Português, Japonês e Árabe

Duração da sessão: 1 hora

Anexo XII

Fotografias da sessão 4



Anexo XIII

Planificação da sessão 5 –
“Vamos jogar ao dominó”



2 de dezembro de 2013				
Estagiária: Joana Martins				
Finalidades educativas ¹²	Descrição das atividades	Recursos materiais	Tempo previsto	Avaliação
1) Promover um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima.	Acolhimento – Neste momento as crianças formam um “comboio” à porta da sala e dirigem-se para a manta onde, em grande grupo, são dados os bons dias (música) e assinam o mapa de presenças. De seguida, as crianças contam novidades e trocam experiências. (F.e. ¹³ : 1 e 2)		(9h) 1 h	⇒ Registo fotográfico; ⇒ Observação participante; ⇒ Videogravação.
2) Alargar situações de comunicação permitindo às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e recetores.	Higiene – neste momento as crianças vão à casa de banho realizar a higiene pessoal (micção, defecação e lavar as mãos).		(10h) 10 min	

¹² De acordo com Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

¹³ Finalidades educativas

<p>3) Favorecer a autonomia da criança e do grupo, criando oportunidades de escolha, colaboração e responsabilização.</p> <p>4) Proporcionar a utilização de diversos materiais e instrumentos de expressão plástica.</p> <p>5) Seriar e ordenar consoante o tamanho (ordem crescente ou decrescente).</p> <p>6) Permitir à criança diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitindo recriar experiências da vida quotidiana, situações</p>	<p>Lanche da manhã – neste tempo as crianças bebem o leite escolar (no interior ou exterior), que é distribuído com a ajuda de uma delas.</p> <p>Brincar Socialmente Espontâneo (BSE) – momento em que as crianças exploram livremente o espaço exterior ou interior (diferentes áreas da sala), dependendo das condições atmosféricas. (F.e.: 1, 2, 3, 6, 7 e 8)</p> <p>Atividade: “Cada um, a sua pegada”</p> <p>Esta atividade já foi anteriormente iniciada e hoje pretende terminar-se. A ideia inicial era que as crianças desenhasssem os pés, contornando-os, pintá-los, escrever o nome e recortá-los, sendo que para finalizar a atividade os desenhos dos pés seriam organizados num friso por ordem crescente ou decrescente (as crianças escolheriam). No entanto, visto que uma das crianças teve outra ideia – colar os desenhos dos pés no chão, desde, por exemplo, os</p>	<p>Material do exterior ou interior</p> <p>⇒ Papel autocolante</p> <p>⇒ Desenhos dos pés</p>	<p>(10h10min) 10 min</p> <p>(10h20min) 1h30min</p>	
--	--	--	--	--

<p>imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos.</p> <p>7) Proporcionar o desenvolvimento motor da criança, a socialização, a compreensão e aceitação das regras e o alargamento da linguagem através do jogo.</p> <p>8) Estimular a resolução de problemas de forma a fomentar o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico.</p>	<p>cabides até à porta da sala – vamos colocá-la em prática. (F.e.: 2, 3, 4 e 5)</p> <p>Higiene - neste momento as crianças que almoçam no A.T.L. vão à casa de banho realizar a higiene pessoal (micção, defecação e lavar as mãos) e dirigem-se para o refeitório. As restantes crianças dirigem-se para junto dos cabides onde aguardam que as venham buscar.</p> <p>Almoço</p> <p>Acolhimento – Neste momento as crianças formam um “comboio” à porta da sala e dirigem-se para a manta onde lhes é proposta a leitura de uma história.</p> <p>Atividade “Vamos jogar do dominó” (Sessão 5 do nosso projeto)</p> <p>Esta atividade será realizada com o grupo de crianças do projeto. Se as restantes crianças demonstrarem</p>	<p>⇒ Peças de dominó em cartão</p> <p>⇒ Tabela completada na sessão anterior</p>	<p>(11h50min) 10 min</p> <p>(12h) 1h30min</p> <p>(13h30min) 10 min</p> <p>(13h40min) 40 min</p>	
--	---	--	---	--

	<p>interesse podem, posteriormente, realizar a atividade também. (F.e.: 1, 2, 3, 7 e 8)</p> <p>(Para melhor compreensão veja-se anexo 1)</p> <p>Brincar Socialmente Espontâneo (BSE) – Dependendo do desenvolvimento da atividade anterior, caso a hora permita, as crianças podem brincar livremente. (F.e.: 1, 2, 3, 6, 7 e 8)</p> <p>Avaliação do dia – na manta as crianças refletem sobre os momentos bons e menos bons do dia. Caso exista algum problema a resolver as crianças envolvidas gerem esse mesmo conflito.</p> <p>De forma a ir ao encontro dos gostos e interesses das crianças, é pedido às mesmas que exponham ideias ou vontades para a idealização das próximas atividades.</p> <p>De seguida as crianças despedem-se (música). (F.e.: 1, 2, 3 e 8)</p>	<p>com os 3 sistemas de escrita</p> <p>Material do exterior ou interior</p>	<p>(14h20min) 40 min</p> <p>(15h) 30 min</p>	
--	--	---	--	--

Anexo 1 – Descrição da atividade

Nesta sessão vamos pôr em prática o que foi abordado na sessão anterior, ou seja, as palavras escritas nos três sistemas de escrita (português, japonês e árabe). Neste sentido, vão ser disponibilizadas às crianças peças de dominó, em tamanho A4 e feitas em cartão, de forma a permitir que o jogo seja realizado no chão. As regras são as de um jogo normal de dominó. Para ajudar a realizar o jogo, as crianças podem e devem recorrer à tabela completada na sessão anterior, exposta no espaço. Esta ajudará a relembrar as palavras em várias línguas e o seu significado.

Enquadramento curricularOCEPE¹⁴

- ⇒ Valorizar o que a criança já sabe sobre a escrita, permitindo-lhe contactar com diferentes códigos escritos e, desta forma, sensibilizar para outras formas de escrita.
- ⇒ Permitir a exploração de carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras e os respetivos sons, e descobrir as relações.
- ⇒ Permitir a apropriação do código escrito através do contacto com o texto manuscrito e impresso.

Metas Finais para Educação Pré-Escolar

- ⇒ Área: Linguagem oral e abordagem à escrita

Domínio: Reconhecimento e escrita de palavras

Meta Final 9) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe onde começa e acaba uma palavra.”

Meta Final 10) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe isolar uma letra.”

Meta Final 11) “No final da educação pré-escolar, a criança conhece algumas letras”.

¹⁴ Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Domínio: Conhecimento das convenções gráficas

Meta Final 16) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.”

Meta Final 20) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe que as letras correspondem a sons (i.e., princípio alfabético) ”

Recursos: Peças de dominó; tabela da sessão anterior.

Línguas: Português, Japonês e Árabe

Duração da sessão: 40 minutos

Anexo XIV

Fotografias da sessão 5



Anexo XV

Planificação da sessão 6 –
“De que gostámos mais?”



4 de dezembro de 2013				
Estagiária: Joana Martins				
Finalidades educativas ¹⁵	Descrição das atividades	Recursos materiais	Tempo previsto	Avaliação
1) Promover um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima.	Acolhimento – Neste momento as crianças formam um “comboio” à porta da sala e dirigem-se para a manta onde, em grande grupo, são dados os bons dias (música) e onde assinam no mapa de presenças.(F.e. ¹⁶ : 1 e 2)	Material exterior	(9h) 30 min	⇒ Registo fotográfico;
2) Alargar situações de comunicação permitindo às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e recetores.	Brincar Socialmente Espontâneo (BSE) – momento em que as crianças exploram livremente o espaço exterior (F.e.: 1, 2, 3, 4 e 5 e 9) Higiene – neste momento as crianças vão à casa de banho realizar a higiene pessoal (micção, defecação e lavar as mãos).		(9h30m) 40min	⇒ Observação participante;
3) Favorecer a autonomia da criança e do grupo, criando	Lanche da manhã – neste tempo as crianças bebem		(10h10min) 10min	⇒ Videogravação;
			(10h20min)	⇒ Desenhos das crianças.

¹⁵ De acordo com Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

¹⁶ Finalidades educativas

<p>oportunidades de escolha, colaboração e responsabilização.</p> <p>4) Proporcionar o desenvolvimento motor da criança, a socialização, a compreensão e aceitação das regras e o alargamento da linguagem através do jogo.</p> <p>5) Permitir à criança diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitindo recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos.</p>	<p>o leite escolar (no interior ou exterior), que é distribuído com a ajuda de uma delas.</p> <p>Atividade: “O pedido ao Pai Natal”</p> <p>Cada criança vai ter um desenho do Pai Natal numa folha A4, o qual vai pintar e recortar. De seguida, recortam brinquedos que gostariam de ter, de panfletos, e colam-nos no saco do Pai Natal (F.e.: 3, 6, 7 e 8).</p> <p>Atividade: “Flocos de neve”</p> <p>Nesta atividade, as crianças, com a ajuda da estagiária, vão furar bocados de esponja com um fio e agulha. De seguida vão colar os fios no vidro, de forma a imitar flocos de neve (F.e.: 3, 6, 7 e 8).</p>	<p>⇒ Desenho do Pai Natal</p> <p>⇒ Panfletos</p> <p>⇒ Lápis de cor</p> <p>⇒ Canetas de feltro</p> <p>⇒ Tesouras</p> <p>⇒ Cola</p> <p>⇒ Esferovite</p> <p>⇒ Agulha</p> <p>⇒ Fio</p> <p>⇒ Esponja</p> <p>⇒ Fita-cola</p>	<p>10min</p> <p>(10h30m) 1h15min</p>	
---	--	---	---	--

<p>6) Contribuir para a capacidade de controlo da motricidade fina, desenvolvendo a destreza manual.</p> <p>7) Preservar o património cultural de forma a sensibilizar para a educação estética.</p> <p>8) Proporcionar a utilização de diversos materiais e instrumentos de expressão plástica, alargando as experiências e a imaginação.</p> <p>9) Estimular a resolução de problemas de forma a fomentar o desenvolvimento</p>	<p>Higiene - neste momento as crianças que almoçam no A.T.L. vão à casa de banho realizar a higiene pessoal (micção, defecação e lavar as mãos) e dirigem-se para o refeitório. As restantes crianças dirigem-se para junto dos cabides onde aguardam que as venham buscar.</p> <p>Almoço</p> <p>Acolhimento – Neste momento as crianças formam um “comboio” à porta da sala e dirigem-se para a manta.</p> <p>Atividade: “De que gostámos mais” (Sessão 6 do nosso projeto)</p> <p>Esta atividade será realizada com o grupo de crianças do projeto.</p> <p>(Para melhor compreensão veja-se anexo 1)</p>	<p>⇒ Folhas A4</p> <p>⇒ Lápis de cor</p> <p>⇒ Canetas de feltro</p>	<p>(11h45min) 15min</p> <p>(12h) 1h30m</p> <p>(13h30m) 10 m</p> <p>(13h40m) 30 min</p>	
---	--	---	--	--

<p>do raciocínio e do espírito crítico.</p>	<p>Brincar Socialmente Espontâneo (BSE) – momento em que as crianças exploram livremente o espaço exterior ou interior (diferentes áreas da sala), dependendo das condições atmosféricas. (F.e.: 1, 2, 3, 4 e 5)</p> <p>Avaliação do dia – na manta as crianças refletem sobre os momentos bons e menos bons do dia. Caso exista algum problema a resolver as crianças envolvidas gerem esse mesmo conflito.</p> <p>De forma a ir ao encontro dos gostos e interesses das crianças, é pedido às mesmas que exponham ideias ou vontades para a idealização das próximas atividades.</p> <p>De seguida as crianças despedem-se (música). (F.e.: 1, 2, 3 e 6).</p>	<p>Material do interior ou do exterior</p>	<p>(14h10min) 50 min</p> <p>(15h) 30min</p>	
---	---	--	---	--

Anexo 1 – Descrição da atividade

Nesta sessão pretende-se que as crianças recordem todas as atividades que realizámos no âmbito da “descoberta da ilha das letras” e que desenhem a que mais lhes agradou. Neste sentido, vamos recordar, em conjunto, as cinco sessões e o que fizemos em cada uma delas de forma a recuperar o essencial do projeto.

Esta atividade serve também como uma forma de avaliação.

Enquadramento curricularOCEPE

- ⇒ Valorizar o que a criança já sabe sobre a escrita, permitindo-lhe contactar com diferentes códigos escritos e, desta forma, sensibilizar para outras formas de escrita.
- ⇒ Desenvolver a expressão e a comunicação através do desenho.

Metas Finais para Educação Pré-Escolar

- ⇒ Área: Linguagem oral e abordagem à escrita

Domínio: Reconhecimento e escrita de palavras

Meta Final 12) “No final da educação pré-escolar, a criança usa diversos instrumentos de escrita (e.g.: lápis, caneta).”

Meta Final 13) “No final da educação pré-escolar, a criança escreve o seu nome.”

Domínio: Conhecimento das convenções gráficas

Meta Final 16) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.”

Meta Final 23) “No final da educação pré-escolar, a criança usa o desenho, garatujas, ou letras para fins específicos.”

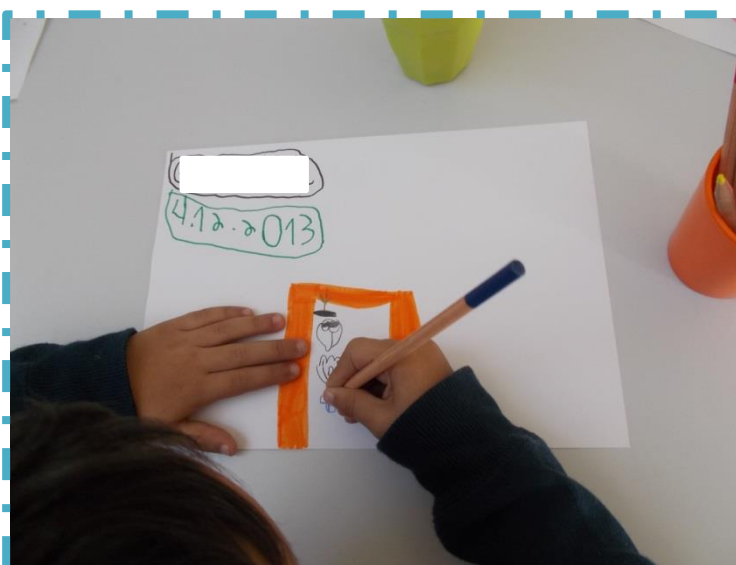
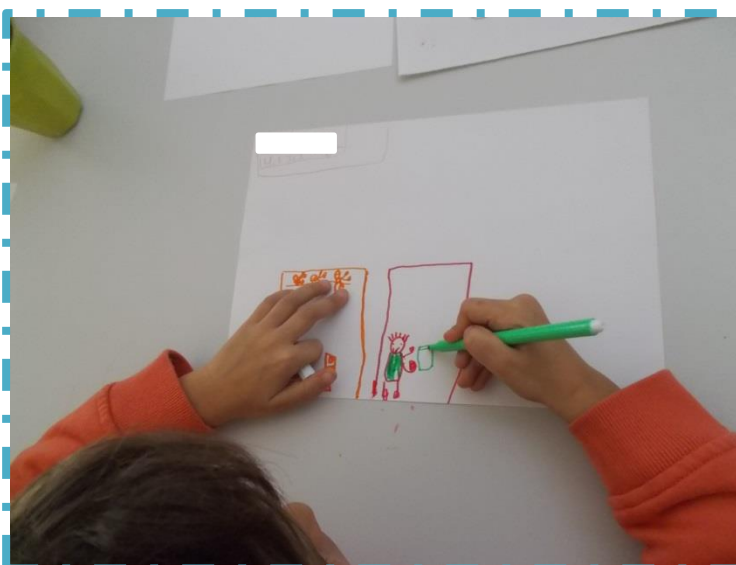
Recursos: Folhas A4; lápis de cor; canetas de feltro

Línguas: Português, Japonês e Árabe

Duração da sessão: 30 minutos

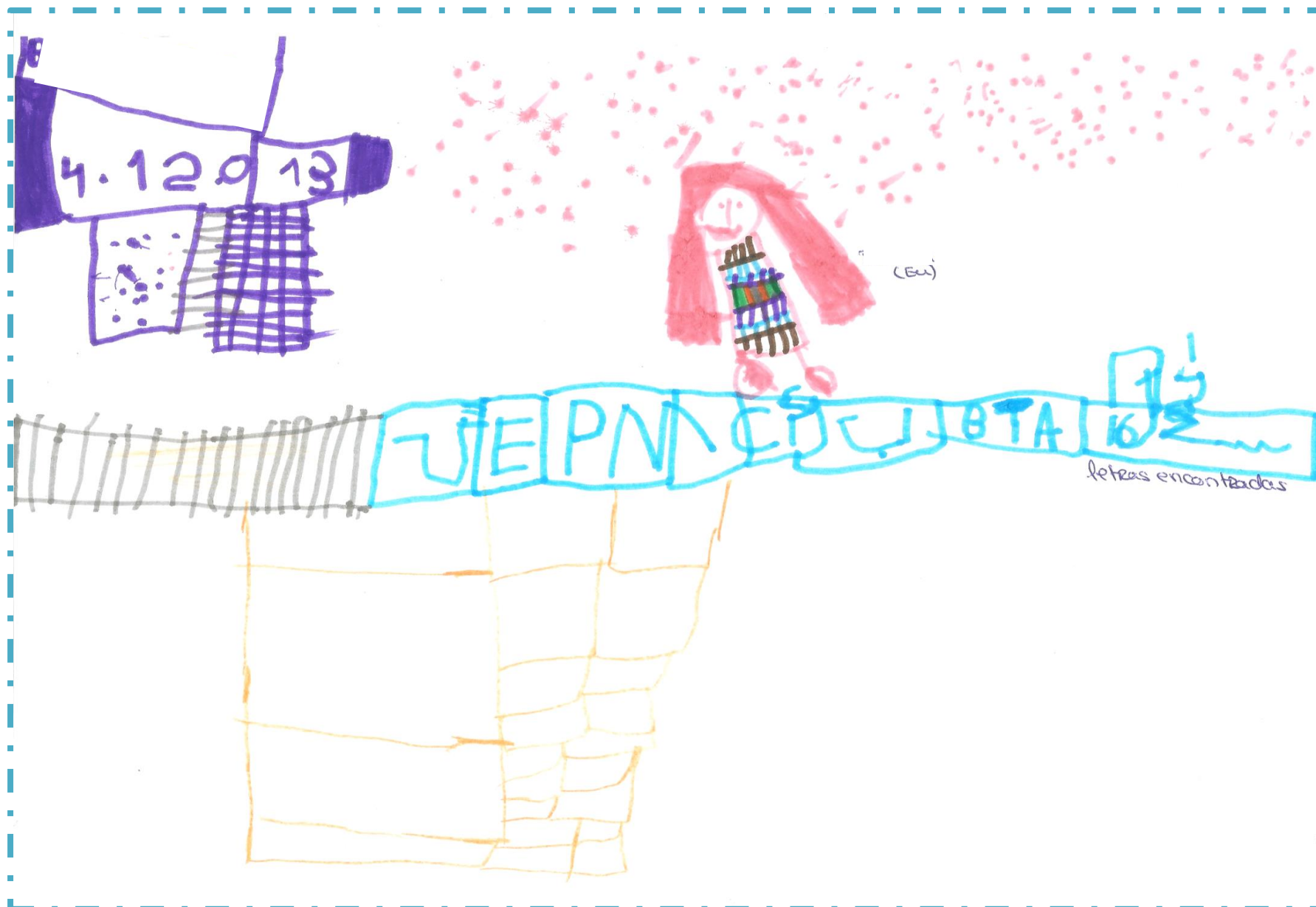
Anexo XVI

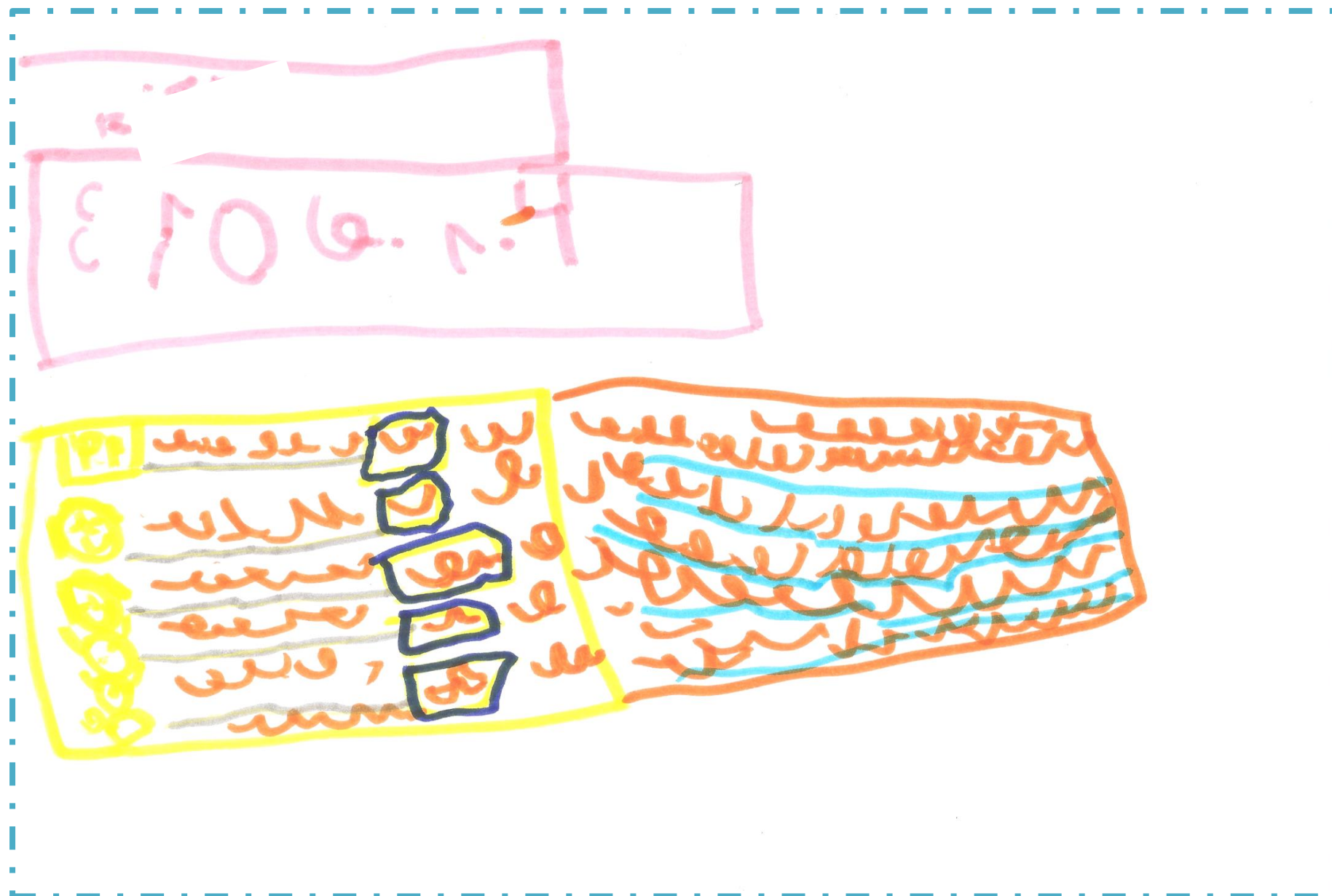
Fotografias da sessão 6



Anexo XVII

Desenhos das crianças sobre
a sessão que mais gostaram

















Anexo XVIII

Transcrições das videogravações

1ª Sessão – “Viajar em sonho”

18.11.2013

Catarina: “A ilha das letras.”

Susana: “E como tu já viste Matilde, estamos rodeados de...”

Criança: “Letras.”

Susana: “Estamos rodeados de letras, não é? Mas não é só... será que só estamos rodeados de letras aqui?”

Crianças: “Não.” (som prolongado)

Marta: “Animais.”

Criança: “Siiiiim.”

Susana: “Da nossa história, não é?”

Beatriz: “E a ilha, e a ilha e animais e o mapa.”

Susana: “E os animais, a avó, o avô.”

Beatriz: “E o mapa.”

Susana e Joana: “E o mapa.”

Susana: “E o mapa para saber onde é que era a ilha... e mais Catarina?”

(...)

Susana: “A nossa história chama-se “A ilha das letras”... era uma ilha diferente de todas as outras, não era? O que é que havia nesta ilha?”

Catarina: “Depois o rapaz pediu ajuda ao senhor (não se percebe)... e sonhou.”

Susana: “Ele sonhou não foi? Ele teve um sonho, assim muito esquisito não foi?”

Catarina: “Sim.”

(...)

Susana: “Conta...”

Catarina: (não se percebe)

Susana: “Ele teve um sonho não foi? Muito estranho... O que é que apareceu no sonho?”

Catarina: “Um rinoceronte.”

Susana: “Um rinoceronte.”

Criança: “Que está ali (aponta para a imagem).”

Laura: “Boa.”

Catarina: “E um veado...”

Susana: “Aquele é um javali, não era? Um javali... o que é que o javali estava a fazer? Tu lembraste?”

Catarina: “Sim, estava a fazer malabarismo com os nabos.”

Susana: “Com os nabos, não foi? Coisa estranha, não era?”

Catarina: “E ele mandou o javali embora e a ave... (não se percebe)”

Susana: “A ave que era a avestruz, é uma avestruz, não era?”

Catarina: “Depois tirou muito livro (não se percebe) e viu o mapa debaixo dos livros.”

Susana: “Pois foi, ele entretanto acordou...”

(...)

Susana: “O menino acordou e estava com um monte de livros na cama não foi?”

Catarina: “Sim. E apanhou um susto por causa, por causa... de assim (faz a cara de assustada que está representada na ilustração do livro).”

Susana: “Apanhou um susto e ficou assim (imita a cara de susto) não foi? Ora mostra lá aos teus colegas... Vejam, vejam como é que o menino ficou com o susto. Como é que ele ficou? Assim (imita novamente a cara de susto).”

Criança: “Com a boca aberta.”

Laura: “Com a boca aberta, não é de qualquer maneira...”

Susana: “Foi um grande susto.”

Laura: “(A olhar para uma criança que imitava a cara de susto) Boa!!”

Susana: “Ele acordou daquele sonho...”

Laura: “Muito bem Catarina.”

Susana: “E depois?”

Catarina: “Depois viu um monte de livros à sua frente e depois debaixo dos livros viu um mapa.”

Susana: “Viu um mapa. Que mapa seria esse?”

Catarina: “Foi um pirata... foi à casa dele, deixou o mapa e fugiu.”

Susana: “Será?”

Catarina: “Sim.”

Susana: “Olhem que giro, ouçam o que a Catarina acabou de dizer.”

(...)

Susana: “A Catarina diz que se calhar aquele navegador que para ela parece um pirata foi lá deixar o mapa ao quarto do menino, não foi?”

Catarina: “Sim, e depois fugiu.”

Susana: “E depois fugiu e deixou lá o mapa.”

Catarina: (não se percebe)

(...)

Susana: “Então e depois no fim, o menino chegou a descobrir a ilha?”

Catarina: “Não.”

Susana: “Não. Ele continuou na dúvida não foi?”

Catarina: “Sim.”

Susana: “Ele estava muito curioso para saber onde era afinal aquela ilha e ele depois daquilo ficou com uma dúvida muito grande... será que há uma ilha das letras em cada parte do mundo?”

Crianças: “Nãooooo.”

Susana: “Será que não há uma ilha das letras?”

Baltasar: “Sim.”

Susana: “Vamos ouvir a ideia do Baltasar, eu quero ouvir o Baltasar.”

(...)

Susana: “Olha, neste momento, estou aqui com vocês, estou a... estou a... o que é que eu estou a fazer com vocês?”

Marta: “Estás a tomar conta de nós.”

(...)

Susana: “O que é que eu estou a fazer com vocês? Estou a cantar?”

Crianças: “Nãooooo.”

Susana: “Estou a... fa...”

Crianças: “Iar.”

Susana: “Falar. E nós falamos... o que é que sai da nossa boca?”

Marta: “Nada.”

Susana: “Sai o som das...”

Crianças: “Letras.”

Susana: “Palavras.”

Crianças: “Letras.”

Susana: “E as palavras têm letras...”

(...)

Susana: “Eu queria que agora vocês pensassem um bocadinho o que é que quer dizer “a ilha das letras” e onde é que nós podemos encontrar as letras.”

Luís: (não se percebe)

Susana: “E onde é que nós podemos encontrar letras? Neste momento vemos letras onde? Vemos letras que estão no fio e à nossa volta... estamos onde?”

Luís: “Estamos na biblioteca.”

Susana: “Estamos na biblioteca. E na biblioteca o que é que tu vês mais?”

Luís: “Armários.”

Criança: “Histórias.”

Susana: “As histórias como nós já vimos têm...”

Luís: “Têm animais.”

Susana: “Têm animais... histórias de animais não é? E mais?”

Luís: “Pessoas.”

Susana: “Têm as pessoas também. E como é que nós podemos contar a história? O que é que temos de fazer?”

(...)

Susana: “Como é que nós contamos a história? O que é que eu estava a fazer? Eu estava a... estava a ler.”

Luís: “As letras.”

Susana: “Palavras. Afinal de contas temos letras por todo o mundo. As letras são todas iguais em todo o mundo?”

Marta: “Nãooooo.”

Susana: “A Matilde diz que não, porque Matilde? Diz lá. Há letras diferentes?”

Marta: “Há.”

Susana: “Será?”

Criança: “Não.”

Luís: “Há.”

Susana: “Há letras diferentes?”

Crianças: “Sim.”

Susana: “As pessoas são todas iguais?”

Crianças: “Nãooooo.”

Susana: “As pessoas não são todas iguais. Será que as letras também são todas iguais?”

Crianças: “Nãooooo.”

Marta: “Algumas são iguais às meninas.”

Susana: “Algumas são iguais às meninas? Algumas quê?”

Marta: “Letras.”

Susana: “Queres tu dizer, que o nome das meninas, algumas letras são iguais, é isso?

Nós temos letras iguais.”

Marta: (Não se percebe)

Susana: “Aqui é a biblioteca, que tem muitas letras não é?”

(...)

Susana: “Também há letras diferentes em todo o mundo, não é? Porquê? Nós falamos todos da mesma maneira?”

Gonçalo: “Nãooooo.”

Outras crianças: “Nãoooooo.”

Marta: “São parecidas.”

Susana: “São parecidas mas há umas línguas que são muito muito estranhas, não são?

Que língua é que nós falamos?”

Crianças: “Português.”

Susana: “A nossa língua é...”

Beatriz: “Portuguesa.”

Susana: “Portuguesa, muito bem. E temos um menino na nossa sala...”

Beatriz: “Brasileiro.”

Susana: “Brasileiro.”

Catarina: “Que é o Eduardo.”

Susana: “O Eduardo. E será que no mundo só há língua portuguesa e brasileira?”

Luís: “Não, há espanhol, italiana.”

Susana: “Italiana, mais?”

Criança: “China.”

Luís: “Índios.”

Susana: “Chinesa não é?”

Luís: “Eu sei uma.”

Susana: “Os índios também falam outra língua.”

Luís: “Japonês.”

Susana: “Japonês. E vocês conhecem (não se percebe)...”

Marta: “Inglês.”

Susana: “Inglês. E mais?”

Beatriz: “Francês.”

Susana: “Francês.”

Gonçalo: “Já andou um japonês lá na minha casa.”

Susana: “A sério? E tu falavas com ele?”

Gonçalo: “Sim, mas já foi há muito tempo. Ele brincava muito com o Rafael à playstation (...).”

Joana: Quem é o Rafael? É o teu irmão?

Gonçalo: “É.”

Susana: “Olha e como é que ele falava contigo?”

Gonçalo: “Falava português.”

Susana: “Ah... e como é que se chamava esse menino? Sabes?”

Gonçalo: “Ah... não era menino, já era grande.”

Susana: “Já era grande? Mas como é que ele se chamava, sabes?”

Gonçalo: “Já não me lembro do nome.”

Susana: “Mas é... se calhar o nome era assim um bocadinho esquisito não era?”

Joana: “Mas esse menino falava duas línguas então? Se falava português com o teu irmão, ele falava português e...?”

Gonçalo: “Japonês.”

Joana: “E japonês, muito bem. Falava duas línguas.”

Susana: “Ele aprendeu a falar português, assim como nós aprendemos a falar outras línguas, não é?”

Beatriz: “Eu sei falar outras línguas.”

Susana: “Então, que línguas é que sabes falar?”

Gonçalo: “Inglês. Eu e o Baltasar podemos cantar... (começam a cantar uma música com a letra em inglês).”

Susana: “Boa, isso é música em quê? Em inglês?”

Gonçalo: “Sim.”

Susana: “Afinal vocês também sabem outras línguas.”

Joana: “Não sabem só português.”

Luís: “Eu sei dizer em português cor-de-rosa.”

Joana: “E em inglês? Sabes a cor?”

Baltasar: “Pink.”

Joana: “Pink, muito bem.”

Susana: “Pink, boa. E em chinês?”

(Risos)

Joana: “E em japonês?”

Luís: “Não, não consigo... não consigo essas duas línguas.”

Susana: “E vocês têm curiosidade de aprender algumas palavras... assim em português, na nossa língua, em outras línguas?”

Luís: “Os meus primos, uns primos meus, eles andam no Algarve e depois eles, às vezes, vão para outra terra.”

Joana: “Outra terra... outro país ou outra terra?”

Luís: “Outro país.”

Joana: “Qual país?”

Luís: “É Islândia.”

Susana: “A Islândia... e eles lá falam português?”

Luís: “Não.”

Susana: “E então falam que língua? Sabes?”

Luís: “Islandês.”

(....)

Joana: “Então mas se há outras línguas...”

Marta: “Eu quero contar em alemão.”

Joana: “Então fala lá um bocadinho em alemão.”

Marta: (Começa a contar em alemão)

Susana: “Boa.”

Joana: “O que é que disseste? Traduz-nos.”

Marta: “A minha tia Fátima ensinou-me.”

Susana: “Diz lá outra vez.”

Marta: (Volta a contar os números em alemão)

Susana: “E isso quer dizer o quê?”

Joana: “O que é que isso quer dizer?”

Marta: “Quer dizer que as palavras não são iguais.”

Joana: “As palavras não são iguais? Achas que as palavras não são iguais?”

Marta: “Não.”

Joana: “Escrevem-se da mesma maneira?”

Marta: “Não.”

Outras crianças: “Não.”

Joana: “E dizem-se da mesma maneira?”

Algumas crianças: “Sim.”

Joana: “Mas querem dizer a mesma coisa?”

Marta: “Não.”

Joana: “Não? Então olha lá, o Luís disse que sabia dizer cor-de-rosa em português e que em inglês era pink. Querem dizer a mesma coisa? Pink e cor-de-rosa? Querem dizer a mesma coisa Matilde?”

Marta: “Não.”

(...)

Joana: “Pink e cor-de-rosa quer dizer a mesma coisa?”

Gonçalo: “Não.”

Luís: “Sim mas só que é noutra língua.”

Joana: “Mas quer dizer a mesma coisa? Pink e cor-de-rosa.”

Luís: “Não, não é igual mas só que é... não é igual porque é noutra língua.”

Gonçalo: “Por isso é que é pink e cor-de-rosa.”

Luís: “Porque não é igual o pink e o cor-de-rosa.”

Joana: “É a mesma cor?”

Luís e Gonçalo: “É.”

Joana: “É a mesma cor.”

Luís: “É cor de rosa.”

Joana: “É cor-de-rosa... então é a mesma coisa?”

Luís: “Sim.”

Susana: “Eu vou-vos escrever pink e cor-de-rosa...”

Luís: “Há meninos que às vezes quando é cor-de-rosa eles dizem... ah.... Já não em lembro, mas cor-de-laranja é laranja.”

Joana: “E cor-de-rosa dizem rosa, é isso não é?”

Luís: “Sim.”

Joana: “Mas tu estavas a dizer uma coisa muito interessante que foi que... eu perguntei se pink e cor-de-rosa queriam dizer a mesma coisa e o que é que tu respondeste?”

Luís: “Que não.”

Joana: “Não querem dizer a mesma coisa? Então o que é que quer dizer pink?”

Luís: “Cor-de-rosa.”

Joana: “Então não querem dizer a mesma coisa?”

Luís: “Querem.”

Joana: “Então pink e cor-de-rosa... dizem a mesma...?”

Luís: “Coisa.”

Joana: “Só que em línguas...”

Luís: “Diferentes.”

Susana: “Muito bem. Ora então tu tinhas dito cor-de-rosa não foi?”

Luís: “Sim, cor-de-rosa.”

Susana: “Eu vou escrever cor-de-rosa (Escreve numa folha de papel, com as crianças em círculo de forma a todas terem visão para o mesmo) Pode ser escrito assim ou...”

Luís: “E pink... e é pink.”

Susana: “Mas assim é na nossa língua não é? Qual é a nossa língua?”

Beatriz: “Português.”

Susana: “Está escrito em português e agora em inglês...”

Luís: (A olhar para as duas palavras escritas no papel) “É tão pequenino.”

Susana: “É tão pequenino.”

Joana e Susana: “O que é que é pequenino, Luís?”

Luís: “A pink é tão pequenina, é pequenino.”

Susana: “É pequenino?”

Luís: “A letra, o tamanho de pink é assim (faz o gesto com os dedos de algo pequeno) e o tamanho de cor-de-rosa é assim (faz o gesto com os dedos de algo maior).”

Susana: “É o tamanho que é diferente?”

Joana: “O tamanho de quê? Da...”

Beatriz: “Das letras...”

Joana: “Das letras? Ou o tamanho da...”

Beatriz: “Um é grande e o outro é curto.”

Gonçalo: “Este é quadrado... e o outro é...”

Luís: “Este é...”

Beatriz: “O outro é longo e o outro é...”

Susana: “Então mas vamos lá pensar...”

Gonçalo: (A contar as letras de cada palavra) “Um, dois, três, quatro...”

Susana: “Um é longo e o outro é o curto. Um é grande outro é pequeno. Mas afinal o que é que é grande e o que é que é pequeno?”

Luís: “Grande é maior.”

Susana: “É maior? Mas porque é que é maior? O que é que ele tem a mais?”

Luís: “Tem mais letras do que este (aponta para a palavra “pink”).”

Joana: “Qual é que tem mais letras? Em que língua?”

Luís: “Em português.”

Joana: “Tem mais ou menos letras que em inglês?”

Luís: “Mais.”

Susana: “Mas querem dizer a mesma coisa não é?”

Luís: “Sim.”

Susana: “Engraçado isto. Vamos ter com outra cor? Conheces outra cor em inglês ou francês? Ou em italiano... ou em japonês.”

(...)

Gonçalo: “Sabes dizer preto?”

Luís: “Preto? Não.”

Susana: “Sabes dizer preto em inglês?”

Gonçalo: “Não.”

Susana: “Sabes Luís? Dizer preto em inglês.”

Luís: “Não, só sei dizer cor-de-rosa porque quando haviam outras pessoas na Laura vinha cá uma menina dizer-nos as cores noutra língua. Já foi quando eu tinha três anos.”

Susana: “Boa e não te esqueceste.”

Luís: “Não, só me esqueci das outras.”

Susana: “Então ninguém sabe dizer preto em inglês?”

Joana: “E azul?”

Luís: (A pensar) “Azul...”

Baltasar: “E cor-de-rosa?”

Joana: “Cor-de-rosa já dissemos não é?”

Susana: “Então vá, eu sei preto. Preto em inglês é black.”

Luís: “O gato, o gato que já fugiu da minha avó chamava-se black, era todo preto e chamava-se black.”

Joana: “Pois, lá está.”

Luís: “Era o black.”

Susana: “Era o black... e agora já sabes porquê, porque era todo...”

Luís: “Preto.”

Susana: “Então vamos escrever aqui preto em português, com letras maiúsculas. Quantas letras tem?”

Baltasar: “Uma, duas, três...”

Luís: “Quatro, cinco. Cinco.”

Susana: “Cinco. Em letra maiúscula... em letra minúscula... preto. Tem o mesmo número de letras? Em letra minúscula?”

Luís: “Deixa-me ver... eu vou ver qual é que é maior.”

Susana: “Aí é o cor-de-rosa.”

Luís: “Mas eu vou ver qual é que é maior, se é o pink ou o cor-de-rosa, não, ou o black.”

Susana: “Ah, ainda não escrevi o black, deixa-me então escrever black (ao escrever vai soletrando o nome das letras). Então vamos ver, aqui tinha quantas letras? Preto em português.”

Luís: “Cinco.”

Susana: “Cinco.”

Luís: “E aqui tem... um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete.”

Susana: “Não, só ali.”

Luís: “Um, dois, três, quatro, cinco. Cinco.”

Susana: “Então tem cinco.”

Luís: “Sim.”

Susana: “Então mas não tinha de ter menos?”

Luís: “O cor-de-rosa tem mais do que o black. Letras, olha, queres ver? Aqui é quatro.”

Susana: “Então mas olha lá, cor-de-rosa nós já vimos que tem muitas letras não é?”

Luís: “Sim.”

Susana: “E a inglês tem menos mas quer dizer a mesma coisa.”

Luís: “Sim.”

Susana: “Preto em português, a palavra preto tem quantas letras?”

Luís: “Quatro.”

Susana: “Tem quatro?”

Luís: “Cinco.”

Susana: “Cinco. E em inglês tem... quantas letras?”

Luís: “Tem quatro. Uma, duas, três, quatro, cinco. Cinco também.”

Susana: “Cinco também não é? Que engraçado, então mas na língua inglesa as palavras não têm de ser mais pequenas, mais curtas? Ou não?”

Luís: “Esta tem, um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove... e esta tem um, dois, três, quatro (a contar as letras da palavra cor-de-rosa e da palavra pink).”

Joana: “E querem dizer a mesma coisa?”

Luís: “Querem.”

Susana: “Pois, então e aqui (aponta para a palavra preto) temos quantas letras?”

Luís: “Cinco.”

Joana: “Então preto tem cinco letras em português... e em inglês?”

Luís: “Cinco.”

Joana: “Cinco.”

Susana: “Têm o mesmo número de letras e querem dizer a mesma coisa?”

Luís: “Querem.”

Joana: “Boa. E ali cor-de-rosa e pink?”

Luís: “Isto é black e isto é preto. Isto é cor-de-rosa e isto é pink.”

Susana: “Então o que é que nós podemos pensar? Ou concluir?”

Luís: “Eu já sei, já sei uma coisa... as de português podes fazer assim aqui um risco...”

Susana: “Uma tabela não é?”

Joana: “Boa ideia Luís.”

Susana: (A desenhar a tabela) “Isto é o português e isto é o inglês. Então nós podemos ver que há palavras que se escrevem...”

Luís: “Em pequenino e outras em maior.”

Susana: “E que querem dizer...”

Luís: “A mesma coisa.”

Susana: “A mesma coisa não é?”

Joana: “Então por exemplo, nós temos ali a palavra “voar” (aponta para a palavra que está escrita junto ao abecedário já presente na biblioteca) com um “v”, um “o”, um “a” e um “r”. Alguém sabe como é que se diz “voar” em inglês?”

Crianças: “Não.”

Joana: “Fly é o mesmo que voar. Quer dizer a mesma coisa, ali como as cores não é?”

Gonçalo: “Sim, porque é voar e fly.”

Joana: “Voar é em...”

Crianças: “Português.”

Joana: “E fly é em...”

Luís: “Inglês.”

Joana: “E dizem a mesma coisa, certo?”

Luís: “Sim.”

Joana: “Então o que é que nós podemos concluir?”

Luís: “Que podem ter aqui, aqui voar e aqui fly (aponta para as colunas da tabela).”

Joana: “Na nossa tabela, do lado do português pode ter voar e do lado do inglês pode ter...”

Luís: “Fly.”

Joana: “Fly, muito bem. Então nós podemos concluir que... pensem lá.”

Susana: “Ora vamos imaginar que vamos à China, chegamos à China...”

Luís: “E não sabemos a língua...”

Susana: “E não sabemos a língua e queremos ir a um sítio, por exemplo, ao hospital.”

Luís: “E depois dizemos o que é que se passa ao senhor doutor e ele diz “Eu não conheço essa língua” porque eles quando, quando eu digo ao senhor doutor que é... nós quando dizemos ao senhor doutor que é da Itália ou da Espanha nós falamos na nossa língua e eles não percebem.”

Joana: “Não percebem se não conhecerem a nossa língua mas eles podem falar mais que uma língua, não é?”

Luís: “Mas se eles não falarem eles vão-nos fazer outra coisa porque não percebem a língua.”

Susana: “Então e o que é que eles nos fazem?”

Luís: “Nada, eles não sabem a nossa língua. Nós podemos ensinar ao senhor doutor qual é a nossa língua e ele já sabe o que é que eu tenho.”

Joana: “Então isso quer dizer que o que nós dizemos na nossa língua, que é o português, pode ser dito em outras...”

Gonçalo: “Palavras.”

Joana: “Palavras... outras...”

Luís: “Línguas.”

Joana: “Outras línguas, ou seja, em inglês, em japonês.”

Luís: “Francês.”

Joana: “Em francês.”

Luís: “Português.”

Beatriz: “Brasileiro.”

Joana: “Brasileiro...”

Marta: “Em alemão.”

Luís: “Islandês.”

Baltasar: “A índia.”

Susana: “A Joana esta semana foi comer a um restaurante, não foste Joana?”

Joana: “Fui.”

Susana: “Vocês costumam ir?”

Criança: “Sim.”

Outra criança: “Eu fui já.”

Susana: “E normalmente assim na porta, o que é que tem lá na porta?”

Luís: “Tem assim a dizer “Restaurante”.”

Susana: “Restaurante.”

Luís: “E o da minha tia, tem lá na porta a dizer “Tasca do Confrade”.”

(...)

Susana: “Tem a dizer restaurante, e às vezes em baixo tem assim, não sei, assim umas coisas esquisitas... (a desenhar caracteres japoneses).”

Criança: “Ah, já sei o que é...”

Luís e Beatriz: “É em chinês.”

Susana: “Em chinês.”

Luís: “Isto é em chinês.”

Susana: “Será que quer dizer a mesma coisa? O que é quer dizer? Isto serve para quê? Nós se formos ao restaurante...”

Luís: “Não sabemos o nome.”

Susana: “Não sabemos, não é?”

Luís: “Se nós não conhecermos o nome está aí escrito.”

Susana: “Mas então...”

Luís: “Não sabemos em que língua é. O da minha tia, eu quando fui lá comer a primeira vez eu não sabia como é que ele se chamava e depois eu disse o que é que estava escrito na porta à minha mãe e ela disse que estava escrito “Tasca do Confrade”.”

Joana: “Era o nome, o nome do restaurante, não é?”

Luís: “Sim.”

Susana: “Mas então nós temos nos restaurantes várias línguas porque não são só os portuguêses que vão aos restaurantes pois não? Aqui em Portugal só há portugueses?”

Crianças: “Não.”

(...)

Luís: “Eu sei contar em inglês um bocadinho...”

Joana: “Então conta lá...”

Luís: “One, two, three, five... e não sei mais nada.”

Beatriz: “Seven.”

Joana: “Six, seven...”

Luís: “Nine.”

Joana: “Eight.”

Luís: “Nine.”

Joana: “Nine, ten.”

Luís: “Não sei mais nada.”

Beatriz: “E tem.”

Joana: “Ten. Até dez, muito bem.”

(...)

Susana: “Na loja dos chineses, eles normalmente têm assim umas letras não é?”

Luís: “E nós não sabemos... e quando eu fui ao Algarve, quando eu vou à praia, há lá meninos de outra língua.”

Susana: “E como é que tu sabes que são de outra língua?”

Luís: “Porque eu ouço eles a falar.”

Susana: “E percebes aquilo que eles dizem?”

Luís: “Não.”

Beatriz: “Eu percebo porque era a nossa língua. Eu já fui ao Algarve.”

Susana: “Luís, e tu conseguiste falar com esses meninos?”

Luís: “Eu não.”

Susana: “Ora então vamos voltar aqui...a esta nossa página (abre a página do livro onde está desenhado o mapa mundo).”

Luís: “A nossa é a mais pequenina de todas (referindo-se ao tamanho do nosso país).”

Beatriz: “Aqui no verde.”

Luís: “No verde? Isto é o Algarve?”

Beatriz: “Não, não, aqui no verde.”

Gonçalo: “A nossa escola é onde?”

Susana: “Ui, está lá muito muito muito escondida aqui neste cantinho verde, que é Portugal.”

Luís: “Então temos de fazer assim uma risca.”

Beatriz: “E onde é que é (não se percebe).”

Luís: “Acho que é aqui.”

Beatriz: “Onde é que está a bota?” (a rir e a falar alto)

Luís: “A bota? Qual bota?”

Beatriz: “Ah, está aqui um pé, ou uma cenoura (vai apontando para as diferentes formas do mapa mundo).”

Gonçalo: (Risos) “Cenoura?”

Joana: “Então ouçam lá, qual é a conclusão que nós tiramos daqui da nossa história e do que estivemos a falar? Que o que está escrito em... na nossa língua, pode ser em escrito em outras...”

Luís: “Línguas.”

Joana: “Que quer dizer a...”

Luís: “Mesma coisa.”

Joana: “Podemos dizer “não” em inglês, em português que quer sempre dizer a mesma coisa.”

Luís: “As coisas... em Portugal dizer “cor-de-rosa” é maior que o “pink”.”

Susana: “E o “pink” está em que língua?”

Luís: “Hum, inglês.”

Joana: “E querem dizer a mesma coisa ou coisas diferentes?”

Luís: “Querem dizer a mesma coisa, só que uma é maior que a outra.”

Joana: “Então qual é a conclusão? Conclui lá Luís.”

Luís: “Não sei.”

Joana: “O que está escrito na nossa...”

Luís: “Língua pode ser maior que a das outras línguas.”

Joana: “A palavra pode ser maior ou mais pequena mas... pode ser escrito e dito noutra língua.”

Luís: “Sim.”

2ª Sessão – “À caça das letras”

20.11.2013

(No espaço exterior)

Joana: “O que é que vocês encontraram? O que está aí?”

Beatriz: “Letras...”

Luís: “Letras...”

Joana: “São as duas letras?”

Crianças: “Ya, ya.”

Joana: “E era no banco que isso estava?”

Crianças: “Não.”

Luís: “Não. Era aqui (apontando para o tapete).”

Joana: “Então vocês viram mal no mapa. Estavam a dizer que era no banco!”

Crianças: “Não.”

Luís: “É aqui no tapete (apontando para o mapa).”

Joana: “É o tapete. Então mostrem lá o que encontraram.”

Luís: “Encontramos letras, agora vamos ao escorrega.”

Joana: “Segura Rita! Mostra. Boa.”

Beatriz: “Yes! Vamos ao escorrega.”

Joana: “Querem ir agora ao escorrega? Então vão lá ver o que está lá.”

Crianças: “Boa, são mais duas. Esta está colada.”

Joana: “O que é que encontraram no escorrega? Mostrem lá?”

Marta: “Outra vez duas letras. (fala alto)”

Luís: “Eu tenho uma letra, o Gaby tem relva.”

(...)

Susana: “Ele tem relva?”

Criança: “Cruz.”

Luís: “Qual cruz qual carapuça.”

Criança: “Aquela letra que eu tenho (imitando com os dedos).”

Susana: “Que letra é que é Rui, diz lá. É parecida com esta?”

Criança: “Ah já percebi (ao ver o Luís a virar o cartão).”

Luís: ““Tava colado, por isso é que eu... é quem tiver em cima... porque a cola...isto estava assim e eu arranquei com as minhas unhas e consegui, porque eles estavam em baixo (a rodar o cartão para a posição que estava no escorrega e demonstra no chão).”

Joana: “E quais é que estavam lá? No escorrega?”

Luís: “É a relva e esta (mostrando o cartão com a letra “E” ao contrário)”

Joana: “Relva?”

Luís: “Sim.”

Joana: “Onde é que está a relva?”

Luís: (aponta) “Está ali é aquele.”

Joana: “Isso é relva?”

Gonçalo: “Não.” (Mostrando o caractere em japonês)

Susana: “Então Gonçalo, o que é que tu achas que é?”

Gonçalo: “É uma letra.”

Susana: “É uma letra? Conheces essa letra Gonçalo?”

Gonçalo: “Sim é assim, assim...” (fazendo com os dedos por cima do caracter)

Joana: “Que letra é essa?”

Luís: “É o B, o H, I, J?”

Gonçalo: (ri-se) “É o I e o J.”

Joana: “É o I e o jota? Pronto. Depois nós vamos ver então!”

Susana: “Vamos ver então! Vamos seguir.”

Crianças: (a correr para a próxima pista) “Mais.”

Joana: “Vamos ver o próximo.”

Beatriz: “Aqui tem três.”

(...)

Beatriz: (mostra a letra A).

Susana: “Que letra é essa Beatriz?”

Baltasar: “É o A.”

Susana: “É o A. Então e as outras? O que é que encontraram mais?”

(...)

(As crianças queriam seguir para a próxima pista)

Joana: “Mas vocês ainda não disseram o que encontraram aqui.”

Catarina: “Eu encontrei um “1”.” (mostrando o caractere em japonês)

Joana: “Encontraste um “1”?”

Susana: “Esse é um “1”?”

(As crianças mostravam as letras que tinham encontrado)

Joana: “Então o que é que encontraram aqui? Este (pegando no cartão com a letra T) encontraste aqui Tatiana?”

Taísa: “Não foi ali.” (apontando para o tapete)

Joana: “Ah, foi no tapete.”

(...)

Susana: “E este (apontando para o cartão com o caractere) Taísa onde encontraste?”

Tatiana: “Aqui.” (apontando para o arco, mas não disse o nome)

Susana: “O que é isto?”

Crianças: “É um arco.”

Susana: “É um arco, não é?” (carregando no som da primeira letra)

Gonçalo: “O Baltasar não me deixa ver nada no mapa.”

Susana: “Vê aqui.”

Joana: “Baltasar, isto é para todos.”

Luís: “Não está aqui nenhum arco... ah, está aqui ao pé do bebedouro.” (dirige-se para junto do arco. É acompanhado pela Catarina e pelo Gonçalo que também observam o mapa)

Catarina: “Estava aqui.” (aponta para o sítio onde o arco estava representado no mapa)

Susana: “Ah, então afinal isso é um arco. Já retirámos as letras todas do arco, não já? Então e agora qual é a próxima cruz?”

(Crianças a verem no mapa)

Luís: “É no muro.”

Susana: “É no muro.” (carregando no som da 1ª letra)

Joana: “Vão lá.”

(...)

(Alguma disputa pelas letras)

Susana: “Mostrem lá as letras que encontraram no muro.”

Baltasar: (Mostra as letras que descobriu - um A e um M em árabe)

Susana: “Esta encontraste aqui?” (apontando para o A)

Baltasar: (A criança virou o cartão para ela) “Não. Foi no arco.”

Susana: “No arco. E esta foi no muro?” (apontando para outra criança)

Raquel: (apontou para o muro com o cartão com a letra M na mão)

(...)

Joana: “Quais foram as letras que encontraram aqui então?”

Baltasar: “Eu encontrei esta.” (mostrando o cartão com a letra M em árabe)

Raquel: “E eu encontrei esta.” (mostrando o cartão com a letra M)

Beatriz: (dirigindo-se à Marta) “Podes-me dar o meu mapa? (não obtém resposta da Matilde) Matilde, eu tinha o mapa!” (a falar alto e com cara de aborrecida)

(...)

Joana: “Foram estas duas letras (pegando nos dois cartões). Isto é uma letra? (pegando no cartão com a letra em árabe)”

Criança: “Não sei.”

Beatriz: “Não. É o número dois.”

Joana: “É o número dois?”

Luís: “É o S.”

Joana: “Isto é uma letra?”

Raquel: “Não. É um ponto.”

Joana: “É um ponto? Um ponto de quê?”

(crianças riem-se)

(...)

Joana: “E tu Baltasar? O que te parece?”

Baltasar: “A mim parece-me um “S”.”

Joana: “A ti parece-te a letra “S”.”

Beatriz: “A mim parece-me um dois.”

Marta: “A mim parece-me um pato.”

Joana: “Um Pato?”

(...)

Joana: “E a ti Catarina?”

Catarina: “Um “5”.”

Luís: “Um “2”.”

Joana: “E esta letra conhecem? (pegando no cartão com a letra M)”

Gonçalo: “Um “H”.”

Joana: “Um “H”?”

Luís: “Um “J”.”

Beatriz: “É de Marta.”

Joana: “É de Marta? Boa. Então qual será a letra?”

(...)

Susana: “Marta, olha ali para a tua letra. Que letra é?”

Marta: “É o “3”.”

Joana: ““3” é uma letra ou é um número?”

Marta: “É uma letra.”

Joana: ““3” é uma letra?”

Beatriz: “Não. É um número.”

Joana: “E tu disseste que esta letra era da Marta, não foi? E sabes o nome desta letra?”

Beatriz: “Marta.”

Joana: “O nome da letra é Marta?”

Beatriz: “Não.”

Joana: “Então? Alguém sabe?”

Gonçalo: “Acho que é o “F”.”

Joana: “O “F” de Marta?”

Susana: “Ela não é Farta. Ela é Marta.”

Beatriz: ““Ma” é um “M”.”

Estagiárias: “Boa.”

Joana: “É um “M” de Marta.”

Susana: “Muito bem.”

(...)

(As crianças dividiram-se pelos três locais onde estavam as pistas)

Baltasar: “Encontrei (a sorrir, mostrando satisfação).”

Susana: “Boa. Traz Baltasar.”

Joana: “Vamos fazer aqui uma roda.”

Baltasar: “O Gonçalo encontrou três.”

Susana: “Descobridor, o que é que descobriste?”

Baltasar: “Esse é o “B” de Baltasar (aponta para o cartão do Gonçalo).”

Beatriz: “E de Beatriz e de Bárbara.”

Joana: “Vamos então começar pela letra “B”. Quais é que tu encontraste Gonçalo?”

Baltasar: “Três.”

Gonçalo: “Duas.”

Susana: “Na baliza. Quantas encontraste na baliza?”

Gonçalo: “Duas.”

Joana: “Então faz assim, desculpa. Junta. Foram estas duas que encontraste na baliza, não foi?”

Gonçalo: “Sim.”

Joana: “E que letra é essa?”

Luís: “Agora não temos mais.”

Gonçalo: “É...”

Joana: “(Pega no cartão com a letra em árabe) Isto é uma letra?”

Gonçalo: “Não.”

Joana: “E ao contrário. A outra? (a criança vira o cartão)”

Gonçalo: “É.”

Joana: “E que letra é?”

Gonçalo: “É um “R”.”

Joana: “É um “R”? Que letra é aquela Beatriz?”

Beatriz: “É um “B” de Beatriz, Barbie...”

Luís: “Bernardo, Bárbara.”

Susana: “E mais. Digam mais palavras por “B”.”

(...)

Joana: “Mais palavras começadas por “B”. Que vocês costumam usar aqui no campo.”

Raquel: “Bola.”

Joana: “Bola. Muito bem, Raquel.”

Joana: “Bola começa por um...”

Luís: “Baliza.”

Joana: “Bola começa por um...”

Beatriz: ““B”.”

Estagiárias: “Muito bem.”

Luís: “Cesto.”

Joana: “Cesto começa por “B”? É cesto ou é besto?”

Luís: “Cesto, não é besto.”

(...)

Susana: “Baltasar, onde é que encontraste a tua letra?”

Baltasar: “Esta no caixote do lixo.”

Susana: “Mostra lá para os teus colegas. Vejam aqui a letra do Baltasar.”

Catarina: “É meu.”

Susana: “É teu? Esta letra é tua? Qual é esta letra?”

(...)

Catarina: “Eu tenho no meu nome.”

Susana: “Pois tens esta letra no teu nome. E sabes o nome desta letra?”

Catarina: (abana com a cabeça a dizer que não).

Susana: “Onde é que encontraste essa letra Baltasar?”

Baltasar: “Estava aqui colada.”

Susana: “Colada onde?”

Baltasar: “No caixote do lixo.”

Susana: “No caixote do lixo (a carregar no som da 1ª letra).”

(...)

Luís: “No mapa não está a dizer caixote do lixo (a olhar para o mapa).”

Gonçalo: “Onde é que está o caixote do lixo? (a olhar para o mapa).”

Baltasar: “Está aqui (aponta para o mapa), é este quadrado, este aqui.”

Susana: “E falta uma do Rui.”

Joana: “Onde encontraste essa?”

Crianças: “No portão.”

(...)

Susana: “Conheces essa letra Rui?”

(...)

Joana: “Rui, diz lá conheces essa letra?”

Rui: “Não.”

Joana: “Mas o que é que tu disseste ali quando apanhaste a letra? Tu disseste-nos qualquer coisa ora diz lá.”

Rui: “F”.

Joana: “Foi isso que tu nos disseste?”

Beatriz: “Isso é de pai (criança um pouco aborrecida com os colegas).”

(...)

Joana: “Esta letra é de que Beatriz?”

Beatriz: “De Vladimiro que eu sei, o pai disse-me.”

Joana: “É de Vladimiro ou é de pai?”

Beatriz: “É de Vladimiro.”

Joana: “Então só o teu pai é que tem esta letra é?”

Beatriz: (abana com a cabeça que sim).

Rui: “Eu também tenho essa letra.”

Joana: “Tens esta letra? Onde?”

Rui: “No meu nome.”

Joana: “No teu nome? Então como é que te chamas?”

Rui: “Rui Patrício.”

Joana: “Ruo Patrício e tens lá esta letra.”

Rui: “Sim, tem lá um ponto (Rui P.).”

(...)

Joana: “Alguém sabe o nome desta letra?”

Baltasar: “É um “S”.”

Joana: “Será?”

(...)

(Na biblioteca os cartões com as letras e caracteres estavam em cima da mesa e as crianças sentadas à volta.)

Luís: “Esta pode ser assim ou assim... (a rodar o cartão com um caracter em japonês)”

Susana: “Achas que podem escrever assim de tantas maneiras ou essa letra tem uma posição certa?”

Luís: “Tem uma posição certa, é assim.”

Susana: “A nossa letra também não anda sempre à roda, pois não?”

Luís: “Pois não.”

(...)

Susana: “Então já vimos que o nosso abecedário tem quantas letras?”

Luís: “Vinte e três.”

Susana: “Tem vinte e três letras. E muito engraçado porque eu e a Joana estivemos a ver e então nós descobrimos que os japoneses e os árabes não têm letras que nós temos no nosso abecedário.”

Luís: “É destas tipo os chineses (apontando para um caracter).”

Susana: “E depois tem outras letras, o que é muito engraçado. E então o que é que nós vamos ver hoje. Vamos ver as letras que descobrimos e os sítios onde as descobrimos...”

Joana: “Se querem dizer alguma coisa.”

Susana: “Sim. Vamos ver o que descobrimos e se há alguma relação naquilo que descobrimos.”

(...)

Susana: “Então o primeiro sítio... saímos pela porta do refeitório e fomos logo onde?”

Beatriz: “Ao tapete.”

Susana: “Olhem agora o truque é assim, temos que estar muito atentos às palavras que vamos dizer.”

Luís: “Tapete.”

Joana e Susana: “Ta-pe-te (de forma pausada).”

Susana: “Qual foi a letra que encontrámos no tapete Luís, consegues ver?”

Luís: “No tapete?”

Susana: “Sim.”

Luís: “Eu não chego lá.”

Susana: “Vê lá, pede ajuda aos teus colegas.”

Susana: “Baltasar, vem para aqui que é para poderes participar também.”

Beatriz: “Foi esta (aponta para o cartão com a letra “e”), esta (cartão com a letra “c”).”

Susana: “Quantas letras encontrámos lá?”

Beatriz: “Estas.”

Susana: “Quantas letras encontrámos no tapete?”

Beatriz: “Estas duas (continua a apontar para o “c” e o “e”).”

Luís: “(Muda de lugar) Eu tenho que vir para aqui porque sou eu a adivinhar...”

Susana: “Ès tu... somos todos.”

Joana: “Somos todos.”

Susana: “Vamos lá ver, todos juntos.”

(...)

Luís: “Esta (aponta para o cartão com a letra P). Não, esta foi no portão.#

Beatriz: “Posso dizer uma coisa?”

Susana: “Podem conversar entre vocês.”

Beatriz: “Foi esta e esta (aponta para os cartões com as letras C e E).”

Luís: “Não. Esta foi no escorrega com esta (pega nos cartões com a letra E e o caracter correspondente). Não foi Gonçalo? Eu tirei esta do escorrega e tu tiraste esta.”

Susana: “Foi Gonçalo? Confirma lá o teu colega.”

Gonçalo: (abana a cabeça que sim)

Joana: “Então estas duas foram no escorrega?”

Luís: “Sim. “

Joana: “Então vamos juntar.”

Joana: (Junta os dois cartões equivalentes costa com costa). “Ficam assim as duas juntas. Está descoberto.”

Luís: “E no portão foi só esta (dá o cartão com a letra P à Joana).”

Rui: “Fui eu que encontrei.”

Joana: “Está aqui (colocando os cartões em ordem na mesa). Escorrega, portão.”

Luís: “E no muro foi esta e esta (pegando no cartão com a letra M em árabe e com a letra T em português).”

Susana: “Os outros meninos também podem falar.”

Luís: “Foi esta? (pegando no cartão com a letra T a questionar as outras crianças)”

Joana: “Vejam lá. Discutam entre todos.”

Susana: “Baltasar, lembras-te no muro? Lembrem-se lá. Quem foi ao muro...”

Luís: “Eu acho que foi esta e esta (pegando nos cartões com a letra em árabe e a letra A em português).”

Baltasar: “Eu apanhei o “A”.”

Joana: “Tu achas que foi essa, mas tens que deixar os teus colegas dar a opinião.”

Joana: “Quem é que foi ao muro? Baltasar, tu que chegaste primeiro ao muro foram estas que tu viste lá? (colocando à frente da criança os cartões com a letra em árabe e a letra A em português).”

Baltasar: “Vi esta (aponta para o caracter) e esta tava no arco (aponta para o cartão com a letra A).”

Joana: “Esta estava no arco? Então não estava no muro. E para ti qual é que estava no muro?”

Baltasar: “Só estava esta.”

Joana: “Só estava uma letra no muro?”

Crianças: “Não. Estavam duas.”

Joana: “Então qual é que era? Estava esta e mais...”

Catarina: “E esta (apontando para o cartão com a letra M).”

Joana: “E essa. Vamos juntar.”

Luís: (junta os dois cartões como a Joana tinha feito anteriormente e coloca na mesa).

Luís: “E agora esta e esta (pegando no cartão com a letra C e o caractere com a letra B em japonês).”

Susana: “Pergunta aos teus colegas Luís.”

Baltasar: “A outra na baliza e a outra (apontando para o cartão com a caractere T em japonês).”

Susana: “Qual é que estava na baliza Baltasar?”

(...)

Joana: “Olhem vamos decidir um sítio e falar desse sítio. Vamos falar do arco. Quantas letras estavam no arco?”

Luís: “Duas.”

Beatriz: “Três.”

Joana: “Quais eram?”

Baltasar: “Era o A (pegando no cartão com a letra A).”

Luís: “Esta e esta são parecidas por isso deviam estar juntas (pegando nos cartões com os caracteres japoneses correspondentes às letras B e T).”

Susana: “Não sei... Vê lá bem.”

Beatriz: “Acham, acham... olha, este tem dois não tem? (pegando nos dois cartões e apontando para os pontos que o caracter apresenta)”

Luís: “Tem.”

Joana e Susana: “Tem dois quê?”

Beatriz: “Dois pontinhos. E este porque é que só tem um? Porque é diferente.”

Luís: “Mas só que eles são parecidos.”

Gonçalo: “Porque um tem atrás e outro tem à frente (referindo-se à posição dos pontos).”

Luís: “Mas são parecidos.”

Susana: “São parecidos, mas são...”

Luís: “E não são os mesmos.”

Beatriz: “São irmãos.”

Susana: “Tu disseste uma coisa muito certa, podem ser parecidos mas são diferentes.”

(...)

Susana: “Diz lá Beatriz, lembraste onde estavam essas duas letras que tem uma e duas pintinhas?”

Beatriz: “Eu acho que tava...”

Luís: “Na baliza!”

Beatriz: “Não.”

Luís: “Como é que sabes? Esta apanhou a Beatriz (pegando no cartão com a letra A em árabe).”

Beatriz: (acena com a cabeça a dizer que não).

Luís: “Então qual é que estava no chão, na areia?”

Beatriz: “Nenhuma.”

Joana: “Não estava nenhuma na areia.”

Luís: “Ah esta estava...”

Beatriz e Luís: “...no caixote do lixo.”

Baltasar: “No caixote do lixo, fui eu.”

Susana: “Baltasar, qual é que estava no caixote do lixo?”

Beatriz: “Esta foi no arco!! (fala alto) (com o cartão com a letra “a” na mão)”

(...)

Baltasar: “Deve ser esta (apontando para o cartão com a letra C).”

Joana: “Porque é que deve ser esta? Diz o que estás a pensar.”

Baltasar: “Parecia que era essa, mas...”

Luís: “Eu acho que era esta (apontando para o cartão a letra T).”

Joana: “Espera, deixa o Baltasar pensar e dizer o raciocínio dele.”

Baltasar: “Eu acho que era essa porque eu lembro-me que era essa.”

(...)

Susana: “Então quais são as “nossas” línguas?”

Luís: “Árabe e ...”

Susana: “Ja...”

Luís: “Japonês.”

Joana: “Portanto...”

Susana: “Ou é japonês, ou é árabe ou é português.”

Beatriz: “Esta foi no arco (pegando no cartão com o caractere correspondente à letra A)”

Susana: “Essa foi no arco? Então já temos aqui as três letras que encontrámos no arco. Então vamos olhar para aqui. Já temos as três letras que encontrámos no arco e agora vamos olhar todos para elas. E agora vou pedir ao Gonçalo que olhe para as nossas três letras e que veja...que me diga a letra que conheces aqui.”

Beatriz: “Eu conheço o A.”

Gonçalo: “Do meu nome?”

Susana: “Não. Do teu nome não. Não conheces nenhuma letra que está aqui?”

Gonçalo: “Sim estas duas (apontando para os cartões com a letra A e o caracter em japonês).”

Susana: “Conheces as duas? Que letra é esta? (apontando para o caractere em japonês)”

Gonçalo: “Não sei, mas conheço.”

Susana: "E esta? (apontando para a letra A)"

Gonçalo: "Mas ainda há bocado dissemos o nome dela."

Tatiana: "É o A."

Susana: "É o A."

Joana: "É o A de que? Onde é que encontrámos essa letra?"

Gonçalo: "No arco."

Joana: "Então é o A, será que quer dizer alguma coisa?"

Beatriz: "A de arco."

Susana: "A de arco, A de andorinha..."

Beatriz: "De Beatriz."

Luís: "De Luís."

Joana: "Vocês têm essa letra no vosso nome, mas é a primeira letra do vosso nome?"

Luís: "Não a minha é assim (fazendo com os dedos a letra L)."

Susana: "E que letra é essa?"

Joana: "Sabes o nome?"

Luís: "(Corre em direção às letras que estão penduradas no fio e aponta para a letra L). É esta."

Susana: "É essa, muito bem."

Baltasar: "A primeira letra do meu nome é... (corre também na mesma direção e aponta a letra B)."

(...)

(Na mesa com a letra A em português, a letra árabe o caracter japonês)

Susana: "Então já sabemos quais são as nossas línguas... português, árabe e a outra qual é?"

Luís: "Esta é árabe...não! Esta é do meu nome (apontando para o cartão com a letra A em árabe), por isso é português."

Susana: "E este (apontando para o cartão com o caracter japonês)?"

Luís: “É árabe.”

Susana: “Ou é árabe ou é japonês. Ainda não conseguimos perceber qual é. Mas temos aqui...”

(...)

Joana: “Encontrámos estas letras todas no mesmo sítio?”

Luís: “Sim, no arco.”

(...)

Joana: “O Baltasar já disse que esta letra é a letra?”

Luís: “A.”

Joana: “A de...?”

Luís: “De Baltasar, de Luís...”

Joana: “Baltasar e Luís começam pela letra A?”

Luís e Baltasar: “Não.”

Baltasar: “O meu nome começa pela letra B.”

Joana: “O teu nome começa pela letra B. Luís também não começa com A.”

Luís: “Mas só que tem em Luís.”

Joana: “Tem mas não começa com A. A de arco. Não foi onde encontrámos a letra A?”

Luís: “Sim.”

Susana: “E então porque será que encontrámos também esta e esta no mesmo sítio (apontando para os outros dois cartões).”

Luís e Beatriz: “Não sei...”

(...)

Joana: “Quais são as línguas que temos aqui?”

Luís: “Português, árabe...”

Joana: “Ja...”

Beatriz: “Japonês.”

Joana: “Japonês.”

Susana: “Então se encontrámos um A em português, será que não há um A em japonês e em árabe?”

Joana: “Será que eles também tem “a”’s?”

Luís: “Tem... devem ter....”

(As estagiárias decidem colocar os cartões fixos na parede para as crianças conseguirem visualizar melhor e chegar a alguma conclusão. As letras e caracteres da letra A já estavam fixadas na parede.)

Susana: “As letras do tapete, quem tem as letras do tapete?”

(...)

Susana: “Traz cá Beatriz. Encontre esta no tapete? (mostra a letra T à criança e esta confirma, abanando a cabeça). Que letra é esta? Alguém sabe?”

Beatriz: “É esta (dirige-se à letra T que está pendurada no teto da biblioteca)”

Susana: “Tapete (acentua o T oralmente).”

Joana: “Tatiana, sabes que letra é aquela?”

Luís: “Ta-ta...P”

Raquel: “T.”

Joana e Susana: “T. Muito bem. (a seguir mostra outro cartão – letra B)”

Joana: “Sabes que letra é aquela Tatiana?”

Beatriz: “B B B B B B”

Susana: “Mais letras... (Beatriz traz mais um cartão)”

Susana: “Esta letra encontrámos aonde? (mostra o cartão com a letra P)”

Luís: “No portão.”

Susana: “Portão (acentua a primeira letra). Como é que se chama esta letra?”

Joana: “Portão... é a letra?”

Beatriz: “De Vladimiro.”

Susana: “Portão, é a letra?”

Beatriz “P, P, P, P.”

Susana: “P.”

Joana: “Muito bem. Se é Portão aquela é a letra...? Beatriz.”

Beatriz: “É a letra de pai.”

Joana: “É a letra de pai, muito bem. E se encontrámos no portão. Então é a letra?”

Beatriz: “De pai.”

Joana: “Sim, mas se encontrámos no portão é a letra? Que se chama? Ainda agora disseste. É a letra? De Pai é a letra?”

Beatriz: “F?? (mas fica a dúvida e logo de seguida diz a letra correta) P.”

Joana: “Boa, a letra P.”

Susana: “Luís trouxeste-me a letra? (e aponta para a letra E já fixa na parede) Encontrámos esta letra aonde?”

Luís: “No escorrega.”

Joana: “Então que letra será essa? Es-co...”

Luís: “Escala.”

(...) (Risos)

Susana: “Onde encontrámos esta? (pega no cartão com a letra em árabe).”

Luís: “Acho que foi no caixote do lixo.”

Susana: “Foi no caixote do lixo esta? Não foi lá no campo? Quem foi o menino que foi a correr até à baliza?”

Gonçalo: “Eu...”

Susana: “...que nem olhou para as letras sequer.”

Beatriz: (dá outro cartão com a letra E em árabe)

Susana: “E esta encontrámos onde?”

Beatriz: “No escorrega, escorrega...(criança aos saltos)”

Susana: “Onde está a letra do escorrega?”

Beatriz: “Escorrega, esta? (aponta para a letra M)”

Susana: “Foi essa que encontramos no escorrega?”

Beatriz: “Não sei...”

Susana: “Então vê lá (dando algum tempo para a criança pensar).”

(...)

Luís: “No tapete.”

Susana: “No tapete estavam lá duas letras, não estavam?”

Luís: “Sim, duas letras muito esquisitas.”

Susana: “Muito esquisitas... será que era esta? (colocando as crianças a pensar). Então vamos colocar em que fila? (apontando para a fila do meio).”

Luís: “Na fila do árabe. E esta é a fila do português (apontando para a fila do português).”

(...)

Gonçalo: “Só tenho mais estes. (mostrando mais dois cartões – um letra árabe, outro caracter japonês).”

Susana: “E estes são o quê? Achas que são mais parecidos com este ou com este? (apontando para alguns exemplos já fixos na parede).”

Gonçalo: “É mais parecido com este. (apontando para a fila dos caracteres japoneses).”

Susana: “É mais parecido com este não é? (confirmando a resposta da criança) Então e estas são letras quê?”

Gonçalo: “Chinês...ahhh. Japonês.”

Susana: “E já vimos que não são letras são quê?”

Gonçalo: “Ahhhh.”

3ª Sessão: “Vamos descobrir as diferentes ilhas”

25.11.2014

Susana: “São as nossas três ilhas.”

Luís: “É a ilha do português, do árabe e do japonês.”

Susana: “Muito bem. E tu és capaz de identificar a ilha do português, do japonês e do árabe?”

Luís: (levanta-se da cadeira e aproxima-se das caixas)

Susana: “Tenta lá Luís.”

Luís: (Aponta para a caixa do árabe) “A do japonês é esta azul.”

Susana: (Deixa a criança seguir o seu pensamento) “A caixa azul é do japonês...”

Joana: “Porquê? Porque é do japonês?”

Luís: “Porque tem as letras...não são iguais às nossas.”

Joana: “E esta verde?”

Luís: “A verde? É do árabe.”

Joana: “Porquê?”

Luís: “Porque o árabe usa letras iguais a nós.”

Joana: “Ah estas letras são iguais às nossas?”

Baltasar: “Não. Porque tem ali um pontinho assim (desenha na mesa).”

Gonçalo: “E o três tem três pauzinhos assim, só que eles fazem assim (desenha na mesa).”

Luís: “E tu sabes que aquilo é o três?”

Gonçalo: “Sei.”

Susana: “Estamos a falar em letras.”

Luís: “O três é assim (desenha com o dedo o número 3) e aquilo está assim (desenha o caracter japonês)”

Joana: “Qual é a conclusão?”

Luís: “E o português é o vermelho. E o árabe é o verde.”

Susana: “E o árabe é o verde... Quem tem uma opinião diferente?”

Joana: “Todos concordam que a de vermelho é português?”

(...)

Beatriz: “É.”

Joana: “Porque é que é?”

Beatriz: “Porque as letras são como as nossas.”

Joana: “Então todos concordam?”

Crianças: “Sim.”

Susana: “Vocês estão a conhecer as nossas letras. É a nossa ilha esta (pousando a caixa na mesa). E agora temos aqui estas duas.”

Luís: “Uma é do japonês e a outra é do árabe. Essa é do japonês e a outra é do árabe (apontando para a ilha azul e dizendo que era do japonês e a verde que era do árabe).”

Susana: “E os outros meninos?”

Joana: “Concordam?”

Crianças: “Não.”

Luís: “O árabe usa letras iguais a nós.”

Susana: “E qual é que tu dizes que é a ilha árabe?”

Luís: (Continua apontar para a ilha verde)

Susana: “(Pega na caixa da ilha das letras em português e na caixa da ilha que a criança aponta como ilha das letras em árabe) E quais são as letras que são iguais às nossas? Diz lá. Dizes que o árabe tem letras iguais às nossas e eu estou a pedir-te que me digas...”

Luís: “Não está aqui a letra... (dirigindo-se para as letras que estão penduradas no fio da 1ª sessão) Eu vou ali.”

Joana: “Então vai lá. É melhor lewares a caixa e dizeres quais são as letras.”

Luís: (Pousa a caixa no chão e salta apontando para a letra L)

Joana: “Que letra é essa? Mostra essa letra ali na caixa. Qual é que é igual?”

Luís: (Aponta para um carácter japonês que é semelhante graficamente com a letra L)

Joana: “Então e a outra?”

Luís: (Salta e aponta para a letra E) “É esta, mas é só com uma bolinha.”

Joana: “É essa, mas é com uma bolinha?”

Luís: “Sim, em vez desta parte aqui (volta a saltar e aponta para a parte de baixo do E).”

Joana: “Então e onde é que está a bolinha na caixa?”

Luís: (Pega na caixa e contorna com o dedo a parte redonda a imitar uma bola do caracter japonês).

Joana: “Ahh. Então e achas que é igual?”

Luís: “Não.”

Susana: “Olha Luís e se tu fosses ver as letras que nós descobrimos na nossa caça ao tesouro?”

Luís: (Aponta para a letra M) “Português.”

Susana: “Mas tu estavas a dizer que as letras árabes são parecidas com as nossas, não é? Onde é que estão aqui as letras árabe? É esta coluna? Ou é esta?”

Luís: “Esta coluna aqui.”

Susana: “Esta coluna é qual? (Apontando para a coluna do árabe).”

Luís: “Do árabe... do japonês.”

Susana: “Então é do árabe ou é do japonês?”

Luís: “Do árabe.”

Susana: “Então e esta?”

Luís: “Do japonês.”

Susana: “Então o que é que tu achas? Esta ilha é de onde? (mostrando novamente a caixa azul, a da ilha árabe).”

Luís: “É do árabe.”

(...)

Susana: “Descobrimos agora aqui com a ajuda das nossas letras (aponta para as colunas na parede)”

Luís: “Árabe e japonês.”

Susana: “Esta ilha é do árabe (mostrando a ilha do árabe).”

Luís: “Árabe.”

Susana: “E esta ilha?”

Luís: “É do japonêssss (salta e fala alto)”

Susana: “É do japonês.”

Susana: “Então agora o que é que vamos fazer? Vamos voltar a sentar...”

(Baltasar, Beatriz, Catarina, Luís, Marta e Tatiana correm para a mesa)

(...)

(Gonçalo e Catarina estão na mesa a explorar os cartões com as letras do abecedário e os caracteres japoneses para colocar na respetiva “ilha”)

Gonçalo: (mostra um cartão com um caracter japonês)

Joana: “Essa letra ou caracter é de que língua?”

Gonçalo: “Árabe.”

Joana: “Árabe? Porque?”

Gonçalo: “Porque nós não escrevemos assim, escrevemos de outra maneira.”

Joana: “E os japoneses? Escrevem como nós?”

Gonçalo: “Não.”

Joana: “Então pode ser...(dando tempo para a criança completar a ideia). Como é que podes ter a certeza que é árabe?”

Luís: “Pode ser japonês.”

Joana: “Pode ser japonês, diz ali o Luís e muito bem (O Luís estava sentado na mesa a ouvir quando interveio).”

Gonçalo: “Ahhh (com algumas dúvidas).”

Joana: “Vai ali à nossa tabela ver se te ajuda.”

Susana: “Se tens dúvidas...”

Joana: (Apoia a criança relembrando as línguas que estão fixas na parede) Esta é a coluna do português, não é? (apontando).”

Gonçalo: “Sim. (a criança ao aproximar-se da tabela colocou o cartão do caracter japonês por debaixo da coluna certa, mas intencionalmente).”

Joana: “E esta? (apontando para a coluna da língua árabe).”

Gonçalo: “Do japonês.”

Joana: “Esta é do japonês? E esta? (apontando para a coluna da língua japonesa)”

Gonçalo: “É do árabe.”

Joana: “De certeza?”

Gonçalo: Sim.”

Joana: “Luís chega aqui para ajudares o teu colega. Esta coluna é? (apontando novamente para a coluna da língua portuguesa)”

Luís: “Português.”

Joana: (Aponta para a coluna da língua árabe)

Luís: “Japonês.”

Joana: (Aponta para a coluna da língua japonesa)

Luís: “Árabe.”

Joana: “Catarina chega aqui. Esta coluna é do... de que língua? (apontando para a tabela no mesmo processo de anteriormente com as outras duas crianças)”

Catarina: “Português.”

Joana: “E esta?”

Catarina: “Japonês.”

Joana: “E esta?”

Catarina: “Árabe.”

Joana: “Porquê? Porque é que esta é do japonês e esta é do árabe? (apontando conforme as ideias das crianças). Sabem? Como é que vocês distinguem?”

Luís: “O português tem assim as letras e o japonês tem assim caracteres como o árabe. (apontando para a coluna do árabe).”

Joana: “O japonês tem caracteres como o árabe? Foi isso que nós dissemos?”

(...) (Pausa)

Joana: “Nós dissemos que o japonês tinha caracteres.”

Luís: “E o árabe tinha caracteres também.”

Joana: “É? (colocando a criança a pensar)”

Luís: “Sim.”

(Entretanto o Gonçalo dirige-se para a mesa dos cartões, olha, mas continua com o mesmo cartão na mão – caracter japonês.)

Susana: “Anda cá Gonçalo. Vem aqui junto à caixa que pode ser que ajude.”

Gonçalo: “Este é daqui (apontando para a ilha árabe).”

Susana: “Ou vê lá bem. Vamos todos ajudar aqui o Gonçalo e olhar bem para o cartãozinho que ele tem e para as ilhas que nós temos.”

(Luís indica ao Gonçalo que é da ilha árabe, apontando)

Gonçalo: (Olha mais uma vez para o cartão) “É este.”

Susana: “É esse? Concordam todos?”

Beatriz: “Não.”

Joana: “A Beatriz não concorda. Porquê Beatriz?”

Beatriz: “Porque a caixa do português é vermelha e aquele cartão é vermelho.”

Susana: “As cores não têm nada a ver.”

Joana: “As cores não têm nada a ver. Nós temos ali cartões cor de rosa e não temos nenhuma caixa cor de rosa. Tem ali cartões amarelos e nós não temos nenhuma caixa amarela.”

Luís: “E olha, isto é português? (apontando ainda para o mesmo cartão com o caracter japonês, mas a colocar a questão ao Gonçalo)”

(Olham para o caracter, comparam o que está no cartão com o que está escrito nas caixas)

Gonçalo: “Não.”

Gonçalo e Beatriz: (colocando o cartão ao lado da caixa árabe e fazendo a comparação, deslizando um pouco o cartão, de forma a conseguir comparar o que está no mesmo com todos os caracteres escritos nas caixas)

Gonçalo: “Não é, pois não?”

Joana: “Não é o quê? O que é que estás a perguntar Gonçalo? Pergunta lá outra vez.”

Gonçalo: “Não é português.”

Luís: “Oh, isto é igual a isto? (tirando o cartão das mãos dos colegas e comparando com a as letras da ilha do português).”

Beatriz: “Não. Ele não disse isso, pois não?”

Luís: “Tu disseste que isto era vermelho e ia para a caixa vermelha. Só que isso não é da mesma língua por isso vai para aqui (colocando o cartão para a caixa árabe).”

Beatriz: “Achas?”

Joana: “Mas a Beatriz pode não concordar, o que é que tu achas Beatriz?”

Beatriz: (tira o cartão dentro da caixa árabe e volta a colocar ao lado da identificação das ilhas a fazer a comparação).

Susana: “E se fossemos buscar outro cartãozinho acham que ajudava?”

(Crianças correm para a mesa onde estão os cartões espalhados. O Gonçalo reclama e diz que é que ele que tem de escolher o cartão. Luís pega num cartão e corre para as caixas.)

Gonçalo: “Sou eu Luís.”

(Luís quando chega junto às caixas vai para colocar o cartão numa caixa)

Susana: “Olha óh Luís, mas vamos discutir todos...”

Joana: “Vamos discutir todos.”

(Luís ri-se e volta com o cartão para junto da mesa e dos colegas)

Luís: “Eu já escolhi o meu... Não, eu não quero este. Quero um mais difícil.”

Beatriz: (pegou num cartão e já junto às ilhas estabeleceu comparações de um cartão com uma letra árabe junto da caixa árabe)

Luís: (coloca um cartão com um caracter japonês na caixa árabe) “Já sei qual é.”

Joana: “Tens que mostrar Luís Temos que ver todos juntos. Concordam com essa letra que o Luís pôs nessa caixa?”

Luís: “Sim.”

Joana: “Pois tu concordas contigo mesmo, mas eu quero saber o que os outros meninos pensam. Olha a Tatiana está aqui a descobrir qualquer coisa.”

Tatiana: (Um pouco tímida aponta para a caixa japonesa e indica um caracter semelhante ao do cartão que ela tem na mão).

Joana: “O que foi Tatiana? Explica-nos. Fala.”

Tatiana: (Aponta para o caracter na caixa que é semelhante ao que tem na mão e desenha por cima do mesmo).

Joana: “Sim, o que é que tem? Explica lá.”

Tatiana: “Não sei.”

Joana: “Não sabes? Mas o que é que tu estavas a comparar?”

Luís: “Um, dois, três, quatro, cinco... a do árabe já tem cinco (com entusiasmo, a falar alto).”

Tatiana: “Este (levantando o cartão).”

Rui: “Este é português (colocando o cartão com a letra R na ilha portuguesa).”

Joana: “É, esse é português. E esse Tatiana?”

Susana: “Não será parecido? Olha ali aquela ondinha?”

Joana: “Oh vira ao contrário Tatiana. O que é que te parece?”

(Entretanto as outras crianças vão trocando ideias no que diz respeito à divisão dos cartões pelas ilhas.)

Tatiana: “Não sei.”

Joana: “Há aí alguma coisa parecida?”

Tatiana: “Não sei.”

Joana: “O que é que tu achas que aqui é parecido com o que está aqui escrito? (pegando no cartão e colocando mesmo ao lado da caixa com a identificação da ilha japonesa).”

Tatiana: “Não.”

Joana: “Não e então achas que esse cartão é de que ilha? Em qual ilha é que vais pôr esse cartão?”

Tatiana: “Não sei.”

Joana: “Pensa lá. Será nesta, nesta ou nesta (indicando-lhe as três opções).”

Tatiana: “É nesta (apontando para a ilha portuguesa).”

Luís: “É nessa? Isso não é português! Eu não sei escrever isso!”

Gonçalo: “Esta é do árabe? (pergunta ao Luís se o cartão que tinha na mão correspondia ao árabe)”

Luís: (Observa e muito assertivo) “É.”

Joana: “Põe na que tu achas que é Tatiana.”

Tatiana: (Pegando no cartão com o caracter japonês aponta para a ilha árabe).

Joana: “Se achas que é aí põe aí.”

(Gonçalo pega nuns quantos cartões e pergunta ao Luís a que ilhas se referem.)

Luís: “Árabe, é árabe.”

Gonçalo: (Coloca na caixa correspondente)

Baltasar: (Mostra um cartão com uma letra em árabe ao Luís para este lhe dizer).

Luís: “É árabe.”

Baltasar: (Após a confirmação quer ser ele a colocar o cartão na caixa).

Luís: “É tudo árabe. Tudo o que eles trazem para aqui é árabe, a maior parte é português.”

Susana: “Eu acho que não e no fim já vamos ver.”

Luís: “Isto é tudo árabe. (colocando mais três cartões com letras árabes na ilha correspondente).”

Baltasar: “Estas são pouquinhas.”

Luís: “Estas são pouquinhas (apontando para a caixa japonesa). São as do japonês. E as de português têm muitas.”

(As crianças continuam a fazer a exploração sozinhos pedindo ajuda ao Luís para confirmar alguns cartões que suscitem dúvida.)

Baltasar: “Esta é do árabe? (mostrando um cartão com uma letra em árabe).”

Luís: “(Olha). Não, não esse é o três (a letra árabe é muito semelhante ao número três).”

Baltasar: “É aqui? (apontando para a caixa japonesa).”

Luís. “Não.”

Baltasar: “Aqui? (apontando para a caixa portuguesa).”

Tatiana: “(Virando-se para trás pergunta à Joana) Isto é aqui?”

Joana: (Não responde de momento deixando as crianças descobrir entre elas)

Luís: “Isso é o três... Isto é... aqui (colocando o cartão à sorte na caixa árabe).”

Joana: “Não se esqueçam de olhar para o que está escrito nas caixas, pode-vos ajudar.”

(As crianças continuam a dividir os cartões pelas ilhas e o Luís está a “comandar” essa divisão.)

(Já na manta junto da tabela que construímos com os cartões da sessão 2, as estagiárias e crianças confrontaram a divisão realizada.)

Susana: “Já vimos que aqui temos a coluna do... (apontando para a coluna do português).”

Luís: “...Português.”

Susana: “Aqui no meio.”

Luís: “Árabe.”

Susana: “E aqui deste lado o...”

Luís: “O japonês.”

Susana: “Japonês. Certo Baltasar? (repetindo o mesmo processo à criança).”

(...)

Susana: “Baltasar e aqui? (apontando para a coluna do japonês).”

Baltasar: (Pensar)

Luís: “Enganámo-nos em tudo. Metemos isso no árabe e metemos aquelas letras... não, metemos isso no japonês (apontando para a coluna do meio, a do árabe) e metemos aquelas da coluna do japonês no árabe (apontando para a coluna do japonês).”

Susana: “Tu enganaste os teus colegas?”

Luís: “Não, enganei-me.”

Joana: “Enganaram-se. Porque é que dizes isso? Como é que percebeste isso agora Luís?”

Luís: “Só agora é que eu vi.”

Joana: “Só agora é que tu viste o quê?”

Luís: “As colunas... e eu pensava que aquele era... não era do árabe.”

Susana: “Então Luís queres vir aqui à caixa ver qual foi o teu erro?”

Joana: “Pois. Ver se há erros e quais são os erros.”

(...)

Joana: “O Luís diz que nos enganámos, então ele agora tem que nos explicar onde é que nos enganámos.”

Beatriz: “Porque tem muitas. (apontando para a caixa árabe).”

Luís: “Não, mas isso, umas podem ter mais do que as outras.”

Joana: “Pois, também acho que sim.”

Susana: “Diz lá Luís, qual é que está aí que não pertence?”

(A criança dá a volta aos cartões a procurar...)

Joana: “Essa é a ilha quê?”

Luís: “Árabe.”

Joana: “Então o que é que está aí a mais que não está bem?”

(A criança procura um cartão em especial...)

Gonçalo: “É esta? (Pegando num cartão da ilha árabe).”

Luís: “Não. É aqui, é aquela ali (aponta para a tabela da parede).”

Joana: “Qual aquela?”

(Luís dirige-se à tabela e aponta para um caracter japonês)

Joana: “Essa é de que língua?”

Luís: “É do japonês mas só que eu meti no árabe.”

Joana: “Colocaste na ilha do árabe?”

Luís: “Sim, sem querer... e agora vou ter de procurar.”

(Luís procura o cartão)

Luís: “Está aqui, está aqui. Eu vou passar estes dois para aqui porque estes são do árabe. (pegando em dois cartões com letras árabes da caixa japonesa e colocou na caixa árabe).”

Joana: “Quais é que são da árabe?”

Luís: “Estes (mostrando dois cartões com letras árabes).”

Joana: “Porque é que esses são da árabe?”

Luís: “Porque tá ali (apontando para a tabela da parede).”

(...)

Joana: “E agora já está tudo bem?”

Luís: “Não.”

Rui: “Falta uma.”

Gonçalo: “Falta esta (mostrando um cartão com uma letra árabe)”

Tatiana: “E esta também (mostrando um cartão com um caracter japonês).”

Gonçalo: “É esta Luís? (mostrando a que tinha na mão).”

Luís: Não, é aquela ali (apontando para a tabela).”

(...)

Susana: “Eu vou tentar facilitar um bocadinho. Nesta que tem menos (pegando na ilha japonesa) Esta é a ilha?”

Crianças: “Japonês.”

Susana: “Japonês.”

(A estagiária começa por tirar cartão a cartão e perguntar se está certo ou errado.)

Susana: “Está certo ou errado? (pegando num cartão com uma letra em árabe). Está certo ou errado esta? (pergunta novamente).”

Crianças: “Errado.”

Susana: “Errado. Esta é de onde?”

Crianças: “Do árabe.”

Susana: “E esta aqui? (outro cartão árabe).”

Luís: “Árabe.”

Susana: “Porque é que achas que esta é do árabe?”

Luís: “Porque é parecida com esta (referindo-se ao outro cartão colocado anteriormente).”

Susana: “Porque é parecida com aquela. E esta Rui? Está certa na ilha ou não? (mostrando um cartão com um caracter japonês).”

(A criança não responde)

Gonçalo: “Não.”

Susana: “Então é de qual?”

Baltasar: “É do Ja... (para como que para pensar).”

Gonçalo: “É do árabe.”

Joana e Susana: “É do árabe?”

Joana: “São parecidas?”

Susana: “Oh Luís arranja-me aí uma letra do árabe.”

(O Luís procura na ilha árabe e dá um cartão com um caracter japonês.)

Joana: “Oh Luís arranja uma letra árabe.”

Luís: “Está aqui.”

Susana: “Está aqui o quê? Esta é parecida com esta? (juntando este cartão ao outro que já estava na mão).”

Gonçalo: “Não...”

Luís: “Mas vocês disseram para eu procurar uma letra do árabe e eu já encontrei (continua a procurar na ilha do árabe).”

Susana: “Então procura aí uma letra do árabe para ver se esta é parecida ou não.”

(O Luís dá mais um cartão com um carácter japonês.)

Susana: “É do árabe? Se quiseres olha para ali e encontra uma letra do árabe. (apontando para a tabela da parede).”

Gonçalo e Luís: “Estas são parecidas...”

Luís: “...Só que esta tem ali duas risquinhas (apontando para os dois cartões que a estagiária tinha na mão muito semelhantes).”

Susana: “Mas achas que são parecidas?”

Crianças: “Sim.”

Susana: “Então e esta que ainda há bocado puseste para aqui e disseste que era do árabe, não foi? Põe essa aqui ao pé destas.”

Luís: “Está ali. (mostrando um cartão com uma letra árabe).”

(A estagiária tem neste momento, três cartões com caracteres japoneses e um cartão com uma letra em árabe.)

Luís: “Não, esta tem três e aquela tem dois (referindo-se aos pontos e traços que as letras e caracteres continham).”

Susana: “Olha, então essa é ainda outra?”

Luís: “A que não tem nada.”

Susana: “Ainda é outra? Letra, não é?”

Luís: “Sim.”

Susana: “Vamos pôr esta aqui (juntando o cartão ao lado dos outros na mão). E o que é que acham? Olhem para aqui.”

Joana: “Olhem lá.”

Raquel: “São diferentes.”

Susana: “São diferentes Raquel?”

(...)

Susana: “O que é que vocês acham? Uma característica desta letra (letra árabe numa mão) que seja diferente destas (caracteres japoneses).”

Raquel: “Porque elas não são iguais.”

Susana: “Não são iguais. Qual é que pertencem ao mesmo conjunto, és capaz de dizer?”

Raquel: “Este e este (apontando para os cartões com os caracteres japoneses semelhantes – um com os *riscos* e o outro sem os *riscos*).”

Susana: “Então estes pertencem ao mesmo conjunto?”

(O Luís dá mais um cartão com um carácter japonês semelhante aos referidos anteriormente.)

Susana: “Esse é de onde Luís? É deste lado? (a criança aponta para o lado onde estavam os outros caracteres).”

Luís: “É igual a esta (tirando da mão da estagiária o cartão com o carácter semelhante). Só que esta tem duas e aquela tem uma (referindo-se aos traços que passavam pelo carácter).”

Susana: “E este cartãozinho pertence ao conjunto? (indicando o cartão com a letra árabe).”

Marta: “Não.”

Susana: “Porque não Marta? O que é que tu achas que é diferente?”

Marta: “Porque esse tem três lados.”

Susana: “Este tem três lados?”

Luís: “Está aqui. (dando mais dois cartões com letras árabes).”

Susana: “Essas são de onde? De que conjunto? São deste lado (levantando a mão com o cartão com a letra árabe) ou deste (levantando a mão com os cartões dos caracteres japoneses)?”

Luís: “São as duas do árabe.”

Joana: “Então temos ali dois conjuntos é isso, na mão da Susana?”

Susana: “Uma tem ser do japonês e a outra do árabe.”

Joana e Susana: “Qual é a do japonês?”

Luís: “Do japonês? Esta é do japonês e esta é do árabe (trocando).”

(A estagiária levanta as mãos em direção à tabela que está na parede para estabelecerem a comparação.)

Joana: “É? Olha lá para a coluna. Qual é o conjunto japonês?”

Luís: “É essa. “

Joana: “Essa qual? Diz Raquel.”

(...)

Joana: “Então agora olhem para as mãos da Susana. Quais são os cartões japoneses das mãos da Susana?”

(O Luís tenta colar um cartão com um carácter japonês na coluna do japonês.)

Susana: “Então esse é de que conjunto?”

Luís: (Apontando para a coluna do japonês e batendo ao de leve na parede).

Susana: “É desse.”

Joana: “Qual é esse?”

Susana: “Qual é a língua?”

Luís: “Ára... Japonês.”

Susana: “Japonês. Então este é do... (levantando a mão com os cartões com caracteres japoneses). Este é o japonês (voltando a lembrar) e este é o?

Luís: “E o outro é o árabe.”

Susana: “E este é o árabe. Então e acham que aqui nesta caixa...”

Joana: “Está correto?”

Susana: “... Esta divisão está bem feita?”

Luís: “A do português está tudo bem que eu sei as letras do português.”

Susana: “A do português está tudo bem. Aqui é que há dúvidas, não é? (apontando para a caixa da ilha árabe) Então temos que voltar a pôr isto correto certo?”

(A estagiária tem na mão direita dois cartões com as letras árabes e na mão esquerda quatro cartões com caracteres japoneses. As crianças estão em roda e no centro estão as três ilhas.)

Susana: “Então aqui temos... (levantando a mão direita).”

Crianças: “...o árabe.”

Susana: “O árabe... e nesta mão temos? (levantando a mão esquerda).”

Beatriz: “O Japonês.”

(A estagiária coloca os cartões que tinha na mão à frente da ilha respetiva.)

Susana: “E agora o que é que vai acontecer? Eu agora vou chamar a Catarina. A Catarina vai olhar para dentro desta ilha (apontando para a ilha com os caracteres japoneses) e... está aqui qualquer coisa que não está correto, pois não Catarina? Se calhar está aí um ou dois cartões que não estão na ilha correta. (a ilha apenas contem três cartões – dois com letras árabes e um com um carácter japonês). Qual será? Já vimos que estes cartõezinhos pertencem a esta ilha (apontando para os cartões que foram colocados à frente da ilha).”

(A criança não interage)

Susana: “Espreita cá para dentro. Qual é que tu achas a letra mais parecida com estas que estão aqui (voltando a apontar os cartões). Uma que esteja aqui dentro, vê lá.”

Catarina: (Aponta para o cartão com o carácter japonês, acertando)

Susana: “É essa? Tira e põe junto dos outros cartões. Achas que é essa?”

Catarina: (Acena com a cabeça dizendo que sim)

Susana: “Boa. Mas nós já vimos que esta ilha é? Japonês não é?”

Catarina: (Volta a acenar com a cabeça)

Susana: “Achas que estes cartões estão bem aqui? (apontando para os dois restantes que estavam dentro da caixa)”

Catarina: (Acena com a cabeça dizendo que não estão bem)

Susana: “Não estão bem, pois não? De onde serão esses cartões?”

Catarina: “Devem ser desta ilha (apontando para a ilha árabe).”

Susana: “E porquê? Tira lá para comparar.”

(...)

Susana: “Não olhes cá para dentro que isto tá tudo virado e ao contrário.”

Joana: “Já vimos que está ao contrário.”

Catarina: “Porque aqui (apontando para as letras com a identificação da ilha) tem uma letra que é igual aqui (apontando para o cartão que tem na mão).”

Susana: “Vejam bem a Catarina.”

Joana: “Estão a ouvir o que a Catarina está a dizer?”

Susana: A Catarina descobriu dois cartões que estavam na ilha errada e viu porquê. Porquê Catarina explica lá aos teus colegas.”

Catarina: “Está aqui uma letra que é igual a esta.”

Susana: “Que é igual. Igual ou parecida não é Catarina? Então quer dizer que estes cartões são desta ilha, não é?”

Catarina: (Acena a cabeça dizendo que sim)

Susana: “Então vamos pôr aqui (juntando a outros que já estavam colocados à frente da ilha).”

Joana: “Então e esses cartões são de que língua?”

Catarina: “De árabe.”

Joana: “Árabe, muito bem.”

Susana: “Então vamos tirar estes desta ilha (retirando todos os cartões colocados na ilha árabe). Catarina podes colocar esses cartões dentro dessa ilha (os outros que estavam colocados à frente da ilha japonesa).”

Joana: “Que é a ilha ja...”

Catarina: “Japonês.”

Joana: “Japonesa. A ilha do japonês.”

Susana: “Vamos pôr estes aqui (referindo-se aos cartões já comparados da ilha árabe). Que é a ilha do árabe.”

Joana: “Que descobriste uma letra parecida.”

(...)

Susana: “Então agora vais escolher dali (apontando para os cartões com as letras espalhados na manta) uma letra para cada ilha. Vê lá se consegues depois daquilo que estivemos a dizer.”

(...)

Joana: “Escolhe uma letra árabe.”

Marta: (criança escolhe um cartão com uma letra árabe).

Joana: “É árabe? Pergunta aos teus colegas se concordam. Açam que essa letra é árabe?”

Crianças: “Nãooooo. Simmmm.”

Joana: “Porquê sim, Gonçalo? Porque é que achas que é árabe?”

Gonçalo: “Porque... nós não desenhámos assim, desenhámos de outra maneira.”

Joana: “No Japonês, não é?”

Luís: “Isso parece um três mas tem uma pintinha e nós não fazemos assim o três.”

Joana: “Pronto, mas então já vimos que não é Japonês. Foi o que tivemos a ver agora não foi? Tínhamos trocado as caixas, as ilhas. Então é...”

Gonçalo: “Japonês.”

Joana: “É Japonês?”

Gonçalo: “Não, é árabe.”

Joana: “É árabe, vamos lá pôr na caixa do árabe.”

(A Marta coloca o cartão com a letra árabe na ilha árabe.)

Gonçalo: “Eu já tinha dito.”

Joana: “Eu sei. Mas eu estava só a perguntar. Agora encontra um carácter em japonês Marta.”

Marta: (Criança pega num cartão com uma letra árabe)

Joana: “É japonês?”

(A criança não responde.)

Joana: Pergunta aos teus colegas se concordam contigo.”

Gonçalo: “Ahh... não. É do árabe.”

Joana: “Porque é que é do árabe?”

Gonçalo: “Porque nós não desenhámos assim.”

Joana: “E os Japoneses desenharam assim?”

Gonçalo: “Nós desenhámos assim, só que nós não desenhámos a bola.”

Luís: “Só que nós podemos desenhar assim, mas só que podemos fazer o desenho ou fazer essas letras.”

Susana: “Mas diz lá a tua ideia, de onde achas que é aquele cartão? É do árabe ou do Japonês? Baltasar!”

Baltasar: “É do árabe.”

Susana: “É do árabe porquê?”

Baltasar: “Porque nós não desenhámos assim...”

(...)

Joana: “Esta letra é do árabe porque nós não desenhámos assim e os japoneses desenharam assim?”

Luís: “Não.”

(...)

Susana: “Então vem ver Luís na caixa, como é que os japoneses desenharam.”

Luís: “Porque o árabe tem aqui na caixa as letras (apontando para a ilha do japonês).”

Susana: “Essa ilha é do árabe?”

Luís: “Não porque o japonês tem ali (apontando para a identificação da caixa) uma letra que não é igual a esta aqui assim (sobrepondo o cartão com a letra árabe no carácter japonês)”

Susana: “Não é parecida com essa pois não?”

Luís: “Não.”

Susana: “Logo daí tu deduzes que seja daqui desta ilha (apontando para a ilha árabe).”

Luís: “Sim.”

Susana: “Então agora escolhe um cartão para a ilha do japonês.”

(A criança pega num cartão com uma letra árabe, observa e compreende que não foi o pedido. De seguida, coloca novamente na manta e pega num cartão com outra letra árabe.)

Luís: “Esta.”

Susana: “Essa é qual?”

Luís: “É daqui (a criança vira o cartão) porque eu estou a ver uma letra igual (comparando com a identificação da caixa).”

Joana: “Boa, muito bem. Então é uma letra...”

Luís: “Árabe.”

(A própria criança já faz a seleção dos cartões das letras em árabe.)

Joana: “Vê se encontras uma japonesa.”

Luís: “Uma japonesa? Humm... (criança tenta identificar a letra na tabela fixa na parede). Esta (pegando num cartão com uma letra árabe) é parecida com esta (comparando com a identificação da ilha em japonês).”

Joana: “Achas?”

Luís: “Assim (a criança roda o cartão a tentar encontrar alguma semelhança ao carácter que está na caixa).”

Joana: “Se tu reparares... Se vocês repararem as letras em árabe têm aqui uma coisa que as japonesas não têm (apontando sobre a caixa).”

Luís: “Pontos.”

Joana: “Ora... os pontos.”

(A criança coloca automaticamente o cartão com a letra árabe na ilha respetiva.)

Luís: “E esta tem pontinhos.”

Susana: “Boa.”

Luís: “É árabe. Tá aqui uma do árabe que eu vi ali (apontando para a tabela fixa na parede).”

Joana: “Essa é árabe?”

Luís: “É japonês.”

Joana: “Boa.”

Luís: “Se está ali aquela... e eu encontrei aqui uma parecida com aquela, mas tinha assim uma bolinha... Era assim (mostrando um cartão com um caracter japonês e apontando para a *bolinha*) e era assim (apontando desta vez para o grafismo do caracter).”

(De seguida coloca o cartão novamente na manta e continua a procurar.)

Susana: “Então e esta há-de der de onde?”

Luís: “(Muito rapidamente e apontando para a ilha japonesa) Daqui, porque o árabe tem pontinhos e aquela (referindo-se ao cartão que ele andava à procura) não tem. Por isso isto é do árabe, porque também tem aqui um pontinho.”

Joana: “São parecidos os pontinhos?”

Luís: “Não. As do árabe são assim (pegando num cartão com um caracter japonês e com o dedo contorna a *rodinha* que o caracter continha).”

Joana: “Isso é árabe? Olha lá para a caixa.”

Luís: “Não.”

Joana: “São parecidos esses pontinhos com as do árabe? (apontando para a identificação da caixa em árabe).”

Luís: “Não, porque as do árabe é tipo um triângulo... é parecido com um triângulo.”

Joana: “E estão preenchidos. Então achas que esse é de que ilha? Esses cartões são de que ilha?”

Luís: “São desta (colocando os cartões na ilha japonesa). Eu sei todos do português...”

Joana: “Esta é a ilha? Onde tu puseste os cartões é a ilha?”

Luís: “Japonês.”

Joana: “Boa.”

Susana: “Raquel, queres tentar ajudar o Luís?”

Raquel: “Sim (muito satisfeita).”

Gonçalo: “Eu quero.”

Susana: “Vamos lá. Então vem para aqui Gonçalo.”

Luís: “Esta é do árabe (pegando num cartão com uma letra árabe).”

(A criança aguarda um pouco e depois volta a confirmar a sua ideia com mais certeza.)

Luís: “Árabe, esta é do árabe.”

Gonçalo: “Deixa-me ajudar.”

Susana: “Boa.”

Joana: “Então vá.”

Luís: “Esta (pegando num cartão com um character japonês) é do japonês.”

Joana: “Boa.”

Susana: “Muito bem, já estão a apanhar o jeito.”

Luís: “Esta (pegando num cartão com outro character japonês) é do japonês também.”

Gonçalo: “Não, essa é do árabe.”

Luís: “Não... (apontando para o cartão e com o dedo passa por cima dos *riscos* do character).”

Joana: “Discutam lá.”

Susana: “Explica Luís.”

Gonçalo: “Mas é do árabe...”

Luís: “Só que... (procurando um cartão da ilha japonesa como exemplo). Olha aqui a que eu acabei de ver.”

Susana: “Pois ele não estava aqui sabes, não viu.”

Luís: “(Virando os cartões dentro da caixa japonesa para encontrar o cartão que pretende mostrar ao colega) Eu acabei de meter aqui... esta.”

(Quando encontrou o cartão colocou ao lado do cartão que o Gonçalo diz que é do árabe e faz a comparação.)

Joana e Susana: “Olha ali Gonçalo.”

Joana: “Esta já estava na caixa (apontando para o cartão que o Luís acaba de retirar).”

Luís: “Sim. E esta é parecida com esta (apenas o que distingue os dois cartões são os *tais traços* que o character contém).”

Joana: “O Luís está a comparar. Boa.”

(A criança volta a colocar os cartões na ilha japonesa.)

Luís: Esta (pegando num cartão com uma letra árabe) é do árabe.

(Entretanto a Raquel e o Gonçalo também vão procurando cartões.)

Gonçalo: “Se calhar esta é do... (pegando num cartão com uma letra árabe, mas ainda não demonstra muita confiança na resposta)... Árabe.”

Luís: “É do árabe é. Esta aqui (pegando num cartão com um carácter japonês olha para a tabela da parede para confirmar a sua ideia. Olha para o cartão e para a tabela por duas vezes e por fim diz) É do japonês.”

(Entretanto o Gonçalo coloca um cartão na ilha errada...)

Susana: “O que é isto aqui Gonçalo? (dando o cartão para a mão da criança).”

Gonçalo: (fica a olhar para o cartão)

Luís: “Isso é do árabe. É parecido.”

Gonçalo: “É do árabe.”

Susana: “Sim? São parecidas com estas que aqui estão dentro? (pegando em dois cartões com letras em árabe para comparar com o cartão com o carácter em japonês).”

4ª Sessão – “Vamos descobrir o que falta”

27.11.2013

Susana: Vem a Tatiana e vem o Luís...”

Luís: “E em português também vamos fazer com estas letras?”

Susana: “É, estas são em português, exatamente.”

Luís: “Vamos fazer o nosso nome em português com estas letras?”

(...)

Susana: “Luís, estavas então a dizer que “ilha” começava por...”

Luís: “Ahhh... “i””

Susana: “Por “i”. Estás a ver aí algum “i”? Tatiana, ajuda o teu colega.”

Luís: “Eu não sei qual é o “i”.”

Susana: “Não?”

Joana: “Procura lá...”

Susana: “Tenta lá ver.”

Joana: “Então como é que sabes que “ilha” começa por “i”?”

Luís: “Porque... porque “i” de “ilha”, é “i” de “ilha”.”

Joana: “É pelo som não é?”

Luís: “Sim.”

Joana: “Muito bem.”

Susana: “Então vê lá...”

Joana: “Não consegues identificar aí (no conjunto de letras) o “i”?”

(A criança mexe nos cartões com as letras e agarra num “D”)

Susana: “Esse será um “i”? Mostra aos teus colegas.”

Crianças: “Não.”

Susana: “Quem reconhece o “i”?”

Raquel: “(Pega imediatamente num cartão com a letra “i”) Este.”

Susana: “A Raquel reconheceu o “i”. Mostra o “i” aos teus colegas Raquel.”

Joana: “Boa.”

(O Baltasar entretanto e antes de ver o cartão que a Raquel tinha agarrado, agarra num cartão também com um “i”)

Susana: “Boa Baltasar, muito bem. Mas só vamos usar um “i” ok? Ora, eu vou pôr aqui um bocadinho de cola e tu, Raquel, vais colar ali na linha da “ilha”. Onde está a ilha? Onde está?”

Luís: “A ilha das letras está ali (aponta para o sítio onde está desenhada uma ilha).”

Susana: “Está ali. Cola lá.”

(A Raquel cola o cartão com a letra “i” junto à imagem da ilha)

Susana: “Muito bem, isso mesmo. A seguir ao “i” vem o “lh”, “lh”... eu vou dar uma ajuda... “lh” tem duas letras juntas, tem que ter um “l” e um “h.”

Beatriz: “É um “i”.”

Luís: ““l”.”

Gonçalo: “Este com este...”

Susana: “Um “l”, um “l” de “lápiz”...”

Beatriz: “E de “lesma”.”

Susana: “E de “lesma”, um “l” de “lápiz”, de “lesma”. Quem já descobriu o “l”?”

Luís: ““L”, “l” (enquanto procurava dizia o nome da letra).”

Joana: “Olha, eu estou a ver alguém com ele na mão.”

Beatriz: “De “Lia”.”

Susana: “De “Lia”, boa.”

Joana: “Estou a ver alguém com o “l” na mão.”

Luís: “(com um cartão com a letra “o” na mão) Sou eu.”

Joana: “Será essa?”

Luís: “Não, é o Gonçalo.”

Beatriz: “De “Liana”.”

Joana: “Um “l”.”

Susana: “Um “l”.”

Susana: “Um “l” de “Liana”.”

Joana: “Há alguém que o tem na mão.”

(O Luís tira da mão do Baltasar o cartão que este tinha na mão e mostra, ficando a olhar para nós com ar de expectativa)

Susana: “Será esse o “l”? Mostra aos teus colegas.”

Baltasar: “Não, fui eu que tinha na mão.”

Susana: “Que letra é aquela Baltasar? Conheces?”

Baltasar: “É um “l”.”

Susana: “É o “l”, muito bem. Mas a seguir ao “l” tem que vir um outro para fazer o “lh”, tem que vir o “h”.”

Luís: “Eu começo por “l”.”

Susana: “Baltasar, vens cá por o “l”?”

Baltasar: “Sim.”

(O Baltasar levanta-se para colar o cartão com a letra “l”)

Susana: “Falta um “h”.”

Baltasar: “(A apontar para a letra “i”, que já estava colada) Isto é um “i”.”

Susana: “E agora a seguir ao “i” pões o “l”, certo?”

Luís: “Qual é o “h”?”

Susana: ““H” de “hipopótamo”.”

Joana: “Juntinho Baltasar.”

Susana: “O “h” é uma letra...”

Luís: “Hipopótamo começa por “i”.”

Susana: “Pois, aí é que está, o “h” é uma letra muito interessante porque...”

Joana: “Não tem som.”

Susana: “Não tem som, por isso é que tu pensas que hipopótamo começa por “i” mas tem lá um “h” antes. Um “h” de “hospital”.”

Raquel: “É esta (agarra num cartão com a letra “h”).”

Joana: “Boa Raquel.”

Susana: “Muito bem Raquel, onde é que tu já viste essa letra?”

Beatriz: “É um “h”.”

Susana: “(Agarra no cartão e mostra) Já viste esta letra em algum sítio Beatriz?”

Beatriz: “Sim.”

Luís: “No hospital, no hospital (a falar alto).”

Susana: “No hospital, por exemplo, não é?”

Beatriz: “É de hospital.”

Susana: “É um sinal de informação, a informar que é o hospital.”

(Raquel cola o cartão com a letra “h”, com um sorriso na cara)

Susana: “E agora é fácil não é? (Soletta a palavra “ilha”) Tem que terminar em “a”.”

Baltasar: “(Agarra num cartão com a letra “a”) “A”.”

Susana: ““A”, muito bem Baltasar.”

Beatriz: “O”.”

Susana: “Ilha” não é “ilho”.”

(Baltasar cola o cartão com a letra “a”)

Susana: “Muito bem, a seguir vem quem?”

Crianças: “O “avô”.”

Susana: “Quem?”

Crianças: “O “avô”.”

Susana: ““Abô”? (as crianças não estavam a pronunciar bem a palavra).”

Luís: ““Avô” (dando destaque ao “v”).”

Susana e Joana: ““Avô” (repetem o que o Luís tinha dito).”

Susana: “Então começa em que letra? Avô. Quero saber a primeira letra.”

(...)

(Baltasar agarra num cartão com a letra “a”)

Susana: Que letra é essa Baltasar?”

Baltasar: ““A”, é o “a”.”

Susana: “É o “a”, tem que começar em “a”.”

(O Baltasar levanta-se para colar o cartão com a letra “a”)

Susana: “E a seguir? Vamos lá tentar descobrir... “vô” “avô”.”

Luís: “De “avelha”, de “abelha”.”

Susana: “Não é de “abelha”.”

Beatriz: “Vespa”.”

Susana: “Vespa”, boa.”

Luís: “É “v”.”

Joana: “É “v”.”

Susana: “É um “v”. Qual será o “v”? Quem reconhece o “v”?”

(Crianças mostram várias letras, demonstrando vontade de acertar)

Susana: ““v” de “vespa”, de “vinte”.”

Luís: “De vinte? Então é esta (mostra o cartão com a letra “u”)

Joana: “É parecida.”

Susana: “Um “v” de “vitória” (faz o “desenho” da letra)”

Luís: “(a repetir o gesto) Assim?”

Susana: “Exatamente. Vamos lá tentar descobrir, viram o gesto do Luís?”

Luís: “Está aqui (volta a mostrar o cartão com a letra “u”)

Susana: “Não.”

Joana: “É parecido...”

Susana: “Tem um biquinho.”

(Luís agarra num cartão com a letra “v” e com um grande sorriso na cara levanta o cartão)

Joana: “Mostra Luís.”

Susana: “Olhem aqui...”

Joana: “Olhem aqui o “v” de “vitória”. Não fazem assim com os dedos vocês? (faz o gesto)”

(Algumas crianças imitam o gesto)

Beatriz: “E de “vespa”.”

Susana: “E de “vespa”.”

Joana: “E de “vespa”.”

(...)

Susana: “Vamos lá pôr o “v”.”

(Luís cola a letra na tabela)

Joana: “É um “v”.”

Susana: “E vai servir para outro...”

Luís: “(A falar baixinho para a Susana) “Avó”.”

Susana: “(ri-se) Boa Luís.”

Susana: “A última letra... “avô”, “ô”.”

Joana: ““ô”.”

Luís: “É “v”.”

Joana: “O “v” já está lá.”

Susana: “Olhem a minha boca, olhem... é o desenho da letra.”

(Crianças começam à procura da letra)

Luís: “(Mostra o cartão que tinha escrito “ô”) Esta.”

Joana: “Boa.”

Susana: “Muito bem. Olhem para aqui... também temos este (mostra o cartão “ô” e o “ó”)

Luís: “Mas só que podemos fazer...”

Baltasar: “É um qualquer.”

Susana: “Um qualquer? Será?”

Joana: “São iguais?”

Susana: “Eles são iguais?”

Crianças: “Não.”

Luís: “Dá só este (aponta para o cartão que ele próprio escolheu – “ô”) porque este tem assim isto tipo um chapéu e este (aponta para o cartão que tem escrito “ó”) não tem.”

Susana: “Tem um acento não é?”

Joana: “Então e como é que nós sabemos qual é qual? Qual é que é o de “avô”?”

Susana: “Olha óh Luís porque é que tu dizes que este (cartão com “ô”) é que é do “avô”? O do chapéu.”

Luís: “(A procurar nos cartões, encontra o que está à procura, um cartão com um “o”) Está aqui o de “avô”.”

Susana: “(Agarra no cartão) Também temos este... (põe os três cartões visíveis para as crianças) Mas vamos lá dizer “avô”.”

Crianças: ““A-vô”.”

Susana: ““A-vô”, como é que fica o “ô”? O “o”? Isto é um “o” não é?”

Luís: “Sim.”

Susana: “Sozinho é um “o”.”

Luís: “Sim.”

Susana: “E com este acento, este chapéu? Fica... “ô”. E com este acento fica “ó”.”

Luís: “(Agarra no cartão com a letra “o”) Então é este, então é este.”

Susana: “Será? É “avo” ou “avô”?”

Luís: “(A pensar, coloca o cartão com a letra “o”, junto às duas letras já coladas anteriormente, o “a” e o “v”) “Avo?” (a rir-se) “É avô”.”

Susana: “Então se é “avô”, o “o” fica com um...”

(...)

Luís: “Então é esta (agarra no cartão com a letra “ô”)

Susana: “É essa não é? Porque o “o” fica com um som mais fechado.”

Baltasar: “A-vó.”

Susana: “Vó, “avó”.”

Baltasar: “É um “a”.”

Luís: ““a”.”

Susana: “Começa por um “a”.”

Luís: “Eu fui buscar um “a” (mostra um cartão com a letra “v”).”

Susana: “Esse é um “a”?”

Luís: “Não.”

(Baltasar mostra o cartão com a letra “a” e vai colá-lo em frente ao desenho da avó)

Luís: “Depois é esta...”

Susana: “Essa, que letra é essa, sabes?”

Luís: “Não.”

Joana: “É o...”

Susana: “Tenta lá.”

Joana: “Óh Luís... “vitória”.”

Luís: “É de “vitória”.”

Joana e Susana: “É o... (fazem o início do som, como se fosse apenas a imitar o vento).”

Luís: ““v” (faz um sorriso de satisfação).”

Susana: “É o “v”.”

(Luís cola a letra na tabela)

Susana: “E agora muita atenção para a que vem a seguir porque não é “avô” é “avó”.”

(...)

Baltasar: “(Com o cartão com a letra “o” na mão) Encontrei.”

Susana: “Será este?”

Luís: “(A pensar...) “ó”, “ó”.”

Susana: ““Ó”, um “ó” bem carregado, por isso tem de ter lá... algo.”

Luís: “Aquilo (faz com os dedos a forma do acento).”

Susana: “Não vou dizer mais.”

Rui: “Aqui (pega no cartão que tem escrito “ó”)”

Joana: “Boa Rui.”

Susana: “Rui, muito bem.”

(Rui ri-se)

Susana: “Com acento não é? Nós não dizemos “avo”, dizemos “avó”.”

Joana: “É “avó”.”

Susana: “Olhem agora esta que vem aí é muito grande, é o na-ve-ga-dor, por isso a primeira letra é o (faz um som que indicia o “n”)... na...”

Joana: “Na...”

(...)

Baltasar: “É esta.”

Susana: “Que letra é essa que tu tens Baltasar? Conheces essa letra?”

(Baltasar demonstra-se pensativo)

Susana: “Tatiana, que letras tens?”

(Tatiana não responde)

Luís: “É um “n” de Luís (repete várias vezes).”

Susana: “Tatiana, que letra tens tu?”

Tatiana: “Esta (mostra o cartão com a letra “n”).”

Baltasar: ““V”, eu tenho o “v”.”

Susana: “Mas eu quero o “n”.”

(...)

Susana: “Na-ve...”

(...)

Susana: “Na-ve... olha, assim está escrito “nave”.”

(...)

Tatiana: “É este?”

Susana: “Navega... ga. Vai o Gonçalo agora ver.”

Joana: “Sabes porque é que vais tu Gonçalo?”

Gonçalo: “Porquê?”

Joana: “Navega, Gonçalo.”

Luís: “É a tua primeira letra.”

Susana: “Vais tu ver o “ga”.”

Gonçalo: “É esta (mostra o cartão com a letra “g”).”

Susana: “É essa... e mais?”

Joana: “Na-ve-ga...”

(Gonçalo mostra o cartão com a letra “a”)

Susana: “Boa, vai lá.”

Joana: “Boa.”

Susana: “Vai lá colocar.”

(Gonçalo cola os dois cartões)

Susana: “Agora “dor”. “D” de dado, onde está o “d” de dado?”

Baltasar: “É esta aqui (mostra um cartão).”

Susana: “Na-ve-ga-dor...é um “d”.”

(Baltasar mostra o cartão com a letra “m”)

Susana: “Isso é um “m” ... eu quero um “d”.”

Baltasar: “Um “d”?”

Susana: “Sim.”

Baltasar: É este (mostra um cartão com a letra “d”).”

Susana: “Boa, muito bem. E agora vais tu descobrir sozinho... “or”.”

Joana: “Já tens o “d”, falta “or”.”

Susana: “Um “o” e um... “or” ... Catarina, ajuda. Na-ve-ga-dor.”

Joana: “Olha a boca, olha... Baltasar... Na-ve-ga-dor (dá enfâse à sílaba “dor” e gesticula com a boca)”

(Baltasar agarra na letra “o”)

Joana: “Boa, o “o”. Qual é que falta? “Or” ... falta ainda mais uma... na-ve-ga-dor.”

(Luís coloca cola no cartão com a letra “o” e o Baltasar cola)

Joana: “E agora? Navegador... “or” ... “o” ... falta uma letra. Assim só é “navegado”. Nós queremos “navegador”.”

(Baltasar agarra um cartão com a letra “r” e mostra)

Joana: “Boa Baltasar, muito bem. O Baltasar encontrou. Foi pelo som Baltasar? Na-ve-ga-dor.”

(Baltasar cola o cartão)

(...)

(A Yui escreve e a pronuncia as palavras em japonês)

Yui: “Shima.”

Todos: “Shima.”

(Beatriz sorridente ao pronunciar a palavra)

Yui: “Avô é...”

(Yui escreve em japonês a palavra “avó”)

Yui: “Obassa.”

Todos: “Obassa.”

Yui: “Navegador é... (escreve).”

Luís: “Navegador é pequenino.”

Yui: “Kookaishi.”

Todos: “Kookaishi.”

(Yui escreve a palavra “avestruz”)

Yui: “Datscho”

Todos: “Datscho”

(Luís sorri)

(risos)

Yui: “Qual é este? (aponta para o desenho do rinoceronte)”

Crianças: “Rinoceronte”

Yui: “Ok. Este é... (escreve) (crianças expectantes para ouvir a palavra) Sai”

Todos: “Sai”

Luís: “Sai (faz o gesto de sair com a mão)”

Yui: “(Diz que sim com a cabeça e ri-se) Sai”

Crianças: “Javali”

Yui: “(Escreve) Inoshishi. Este é inoshishi.”

Todos: “Inoshishi.”

Baltasar: “Mundo.”

Yui: “Mundo... (escreve) Sekai.”

Todos: "Sekai."

Yui: "Muito bom (ri-se)."

Joana: "Já repararam ali... no navegador, como é que se diz Yui outra vez? Navegador..."

Yui: "Kookaishi."

Todos: "Kookaishi."

Joana: "Já viram ali o tamanho...? Nós dizemos na-ve-ga-dor... kookaishi. Quer dizer a mesma coisa... E a nossa palavra é maior."

Luís: "Sim. Tem mais letras... uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove... nove letras."

(Beatriz levanta-se e vai contar as letras da palavra em português)

Beatriz: "Uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove."

Susana: "E o japonês Beatriz? Vai lá..."

Joana: "Nove letras em português."

Susana: "E em japonês? Vai lá ver."

(Beatriz conta os caracteres)

Luís: "... Cinco, seis... seis."

Beatriz: "Seis."

Joana: "E quer dizer a mesma coisa."

Beatriz: "Só que mais pequenino."

Joana: "Escreve-se mais pequenino, com menos letras."

Susana: "Olhem e viram como é que a Yui escreveu em japonês? E agora vamos ver em árabe."

Luís: "E o mundo como é que é?"

Susana: "O mundo? Está aqui... sekai."

Yui: "Sim."

Susana e Joana: "Sekai."

Susana: “Vamos ver agora em árabe... Quem consegue ir ler o que está aqui?”

Luís: “Eu.”

Susana: “(Ri-se) Ès? Sabes como é que se diz “ilha”?”

Luís: “Ilha.”

Susana: “Jazira.”

Luís: “Jazira???”

Susana: “É, jazira. E “avô” diz-se “jade”.”

Todos: “Jade (repetem várias vezes tentando dizer cada vez melhor).”

Susana: “E avó é “jada”.”

Todos: “Jada.”

Susana: “E navegador é “bahar”.”

Todos: “Bahar.”

Susana: “Avestruz é nahama.”

Todos: “Nahama.”

Susana: “Nahama.”

Todos: “Nahama.”

Susana: “Boa. Rinoceronte diz-se quarne wahíd.”

Todos: “Quarne wahíd.”

(Luís sorri)

Susana: “É giro não é? Javali diz-se rinzir.”

Todos: “Rinzir.”

Susana: “Mundo... halam.”

Todos: “Halam.”

Susana: “Halam. Digam lá outra vez.”

Todos: “Halam.”

Susana: “E agora eu vou escrever só aqui uma palavra em árabe para vocês verem... vou tentar escrever que isto é muito difícil... só para vocês verem como é que eu vou escrever. Quem descobrir leva um prémio. Ora, eu vou tentar fazer aqui...”

(...)

Susana: “E agora vão ver aqui como é que acontece no árabe...”

(Susana posiciona a caneta e de imediato...)

Luís: “Direita para a esquerda.”

Susana: “Será?”

Luís: “É da direita para a esquerda, isso é a direita.”

(Susana continua a escrever a palavra até terminar)

(...)

Susana: “Se quiseses voltar a escrever o “avô” escreves mais aqui à frente ok? Mas tens ainda estas todas para fazer.”

Luís: “Eu?”

Susana: “Sim, escolhes uma.”

Luís: “Eu estas todas?”

Susana: “Não, escolhes uma.”

Joana: “Escolhe uma palavra.”

(Luís começa a escrever a palavra “avestruz” em árabe, copiando as letras)

Beatriz: “Depois sou eu...”

Luís: “Isto é difícil.”

Susana: “(A rir-se) É difícil não é? Mas é divertido.”

(Luís continua a escrever...)

Gonçalo: “Eu também quero escrever.”

Susana: “Sim, já vamos.”

(Luís continua a escrever...)

Luís: “É difícil...”

(Luís desenha uma letra muito muito parecida e mostrando noção do espaço que a mesma ocupa)

Joana: “Boa.”

(Luís acaba de escrever)

Joana: “Muito bem Luís.”

Susana: “Boa Luís.”

Todos: “Muito mal não está não está, muito bem assim é que é.”

Joana: “Vá, Baltasar, qual queres?”

Susana: “Escolhe uma.”

Gonçalo: “Também quero.”

(...)

(Baltasar começa a escrever...)

Joana: “Qual é que estás a escrever Baltasar? É o rinoceronte? Não... é o javali.”

(Baltasar continua a escrever)

(Baltasar dá por terminada a palavra...)

Rui: “E a risca?”

Joana: “Tu escreveste Rinzir... javali. Óh diz lá rinzir.”

Baltasar: “Rinzir.”

Rui: “Agora sou eu...”

Marta: “A seguir sou eu.”

(Gonçalo já tinha a caneta na mão)

Joana: “Qual é que queres? Qual é que vais fazer?”

(Gonçalo vai até à linha do mundo)

Joana: “Vais fazer o mundo?”

Gonçalo: “Sim, mundo.”

Joana: “Então vá... Halam, não é?”

(Gonçalo como a escrever...)

Susana: “Olha que é da direita para a esquerda.”

Joana: “Não te esqueças. É ao contrário de nós.”

Susana: “Tens que começar a escrever daqui (aponta-lhe o canto direito) não é?”

Joana: “Da direita para a esquerda.”

Susana: “Daqui para aqui.”

Gonçalo: “Ahhh.”

(Começa novamente a escrever)

(Entretanto a Beatriz que já escreveu o seu nome numa folha e a Yui já transcreveu para japonês, procura na tabela que está fixada na parede com o alfabeto japonês, nomeadamente hiragana, o seu nome. Mais especificamente, confronta os caracteres que a Yui escreveu com o significado dos mesmos na tabela)

Beatriz: “Está aqui uma letra igual a esta.”

Joana: “Agora vais fazer tu.”

Beatriz: “Eu já fiz o meu nome aqui.”

Joana: “Sim, mas agora vais copiar o japonês.”

Susana: “Ela está a ver se descobre, tenta aí, força Beatriz.”

Beatriz: “Nós quando fomos à procura daquelas letras na baliza...”

Susana: “Sim.”

Beatriz: “Onde é que elas estão?”

Susana: “Vamos lá ver.”

Joana: “Procura lá a primeira.”

Susana: “Tem assim uma ondinha não é? Olha eu já a descobri.”

(Beatriz procura na tabela)

Susana: “Olha uma já descobri.”

Beatriz: “Qual?”

Susana: “Tens de ver”

Beatriz: “Esta?”

Susana: “Essa já descobri.”

Beatriz: “Deixa ver... Esta!”

Susana: “Este character é igual a esse?”

Beatriz: “Não... Este? Não!!”

Susana: “Ora tenta lá ver esse...”

(comparam o que está escrito na folha com o character)

Beatriz: “É... É igual.”

Susana: “Qual é que é igual?”

Beatriz: “Esta.”

Susana: “É igual a qual?”

Beatriz: “(Aponta para o character que está escrito na folha) A este...”

Susana: “A esse, sim...”

Joana: “E esse qual é? É um...”

Beatriz: “É um... “b”?”

Joana: “Será?”

Beatriz: ““M”? Espera...”

(Faz a correspondência com os dedos dos caracteres japoneses com as letras do alfabeto latino do seu nome, consoante o que já tinha consultado na tabela)

Beatriz: ““A”.”

Joana: “É um “a”. Então o que é que... quer dizer que este aqui (aponta para o character correspondente ao “bi” é duas letras não é? Uma letra, duas letras, três letras (apontando para o nome escrito em português).”

Beatriz: “Isso é o “b”.”

Joana: “É o... é só o “b”? Ou é “bi”?”

Beatriz: ““Bi”.”

Joana: “É que nós já vimos que não é só uma letra (caracter), também pode ser duas letras (caracteres). Não é? Então vamos lá encontrar... este é o “a”, se este é o “a”, este é o “bi”. Onde está o “bi”? Vamos procurar...”

(Beatriz começa à procura)

Joana: “O primeiro caracter representa o “bi”.”

Beatriz: “Ehhhh... (aponta para o caracter na tabela que representa o “bi”).”

Joana: “Exatamente... olha lá... “bi”, o “a”... e agora este (aponta para o caracter seguinte que a Beatriz ainda não procurou)... qual vai representar? Óh vê aqui (aponta para o nome dela que ela própria escreveu em português).”

Beatriz: “Este (aponta para o “n”).”

Joana: “Então... este (aponta para o caracter japonês que representa o “bi”) é o...”

Joana e Beatriz: ““Bi”.”

Joana: “Este (aponta para o caracter japonês que representa o “a”) é o “a”... e este vai representar qual?”

Beatriz: “Este (aponta para o “n” do seu nome).”

Joana: “O “n”. Bian... procura lá o “n”.”

(Beatriz começa a procurar na tabela)

Beatriz: “n... n... n...”

Joana: “Eu já vi...”

Beatriz: “Onde?”

Joana: “Óh olha lá para o caracter... compara... estás perto.”

(Beatriz continua a procurar...)

Joana: “Estás à procura de qual? Aponta-me lá com o teu dedo.”

Beatriz: “Deste.”

Joana: “Ora olha bem (para o caracter)... olha aqui para este lado (depois de ver bem o caracter, disse para olhar para a tabela para procurar).”

Beatriz: “Este (muito efusiva).”

Joana: “Ah... é o “n” ... Bian... Já temos Bian, só falta o ca. Onde está o ca?”

Beatriz: “Um “c” de “Casimiro”.”

Beatriz: “Um “c” de “Casimiro”, muito bem.”

(Beatriz procura)

Beatriz: “Tenho que olhar para estas porque afinal sei... (refere que tem de olhar para as letras do alfabeto latino que estão na tabela a fazer correspondência aos caracteres japoneses).”

Joana: “Mas tens que ver aqui (refere-se à tabela).”

Beatriz: “E este é o “a” (apontando para o último carácter do seu nome).”

Joana: “Vamos ver.”

(Beatriz procura)

Beatriz: “Onde é que estás tu? Este está mesmo escondido, não está? (a rir-se).”

Joana: “(A rir-se) Está mesmo escondido está.”

Susana: “Qual é que andas à procura?”

Joana: “Da última.”

Susana: “Olha o “bi”.”

Joana: “Não, esse já encontrou.”

Susana: “Esse já está, é o último?”

Joana: “Vai aqui (para explicar à Susana o que faltava encontrar).”

Susana: “Bi-an-ca.”

Beatriz: “Um “c” de “Casimiro”.”

Joana: “É um “c” de “Casimiro”.”

(...)

Joana: “O que é que estivemos a fazer hoje Luís?”

Luís: “A Yui veio cá ensinar-nos letras de...”

Beatriz: “Japonês.”

Luís: “De japonês.”

Joana: “De japonês. Vocês já conheciam alguns caracteres não já?”

Luís: “Sim.”

Joana: “De que atividades que nós fizemos?”

(Luís dirige-se para a parede onde estão fixados os cartões com as letras e caracteres da utilizados na atividade da segunda sessão)

Luís: “Foi da primeira.”

Joana: “Da primeira ou da segunda?”

Luís: “Foi da primeira, foi esta (aponta para os cartões).”

Joana: “Foi a segunda, a primeira foi a história.”

(...)

Luís: “A Yui veio cá ensinar-nos letras...”

(...)

Luís: “E... e... fazer aquelas coisas, aqueles números (aponta para a tabela utilizada na sessão).”

Joana: “Números? Quais números?”

Luís: “Aqueles letras que estão ali.”

Joana: “Então aprendemos a escrever....”

Luís: “(Dirige-se para junto da tabela utilizada e preenchida na sessão) E isto que está aqui fomos nós (aponta para a coluna da língua árabe visto que as crianças tiveram oportunidade de copiar as palavras escritas em árabe).”

Joana: “Isso fomos nós....”

Luís: “E este fui eu.”

Joana: “Pronto. E do outro lado, que é o japonês...”

Luís: “Foi a Yui.”

Joana: ““Foi a Yui... e ela ensinou-nos a escrever “ilha”, “avô”, “avó”...”

Luís: ““Javali”.”

Joana: ““Javali”.”

Luís: “Ahhhh (olha para a tabela)...”

Beatriz: ““Navegador”.”

Luís: ““Navegador”.”

Beatriz: “A “ilha”.”

Luís: ““Avestruz”.”

Beatriz: ““Ilha”.”

Luís: ““Rinoceronte”, “javali”.”

Beatriz: ““Ilha”.”

Luís: “E “mundo”... e já dissemos.”

Joana: ““Mundo”. Muito bem. E depois o que é que fizeram? Viemos para aqui para a mesa...”

Luís: “E depois fizemos... isto aqui (aponta para o nome dele escrito na folha em japonês).”

Joana: “O que é isso aí?”

Luís: “O meu nome em português, o meu nome em japonês e o meu nome em japonês feito por mim.”

Joana: “Exatamente, primeiro a Yui fez o nome em japonês e depois vocês...”

Luís: “Não, não, em primeiro eu fiz o meu nome em português.”

Joana: “Sim.”

Luís: “Depois a Yui fez o meu em japonês e depois eu fiz o meu em japonês

Joana: “Exatamente, muito bem. Além do japonês também estivemos a ver as palavras em...?”

Luís: “Árabe.”

Joana: “Em árabe, não foi Marta?”

Marta: “Foi.”

Joana: “E estivemos a dizer algumas palavras, não foi?”

Marta: “Sim.”

Luís: “E quando é que nós ficamos com outras línguas?”

Joana: “Gostavas?”

Luís: “(Ri-se) Sim.”

Joana: “De aprender outras línguas?”

Luís: “Sim.”

Joana: “Mas olha nós já estamos...”

Gonçalo: “Eu gostava de aprender francês, inglês.”

Luís: “Eu gostava de aprender também francês e inglês... hum.... Italiano, espanhol e também... ah... Alemanha.”

Joana: “Alemão.”

Luís: “Alemão.”

Joana: “Então isso quer dizer que estão a gostar destas atividades, é isso?”

Luís: “Sabes porque é que eu... eu vou... quero aprender alemão?”

Joana: “Porquê?”

Luís: “Porque a minha mãe disse que eu, que nós, acho que vamos à Alemanha e eu não sei como é que se fala.”

Joana: “Depois aprendes facilmente.”

Marta: (Começa a contar em alemão)

Joana: “Diz lá, diz lá...”

Marta: (Começa de novo a contar)

Joana: “Isso quer dizer o quê em português?”

Luís: “E eu vou dizer isso a todas as pessoas?”

Marta: “É em alemão.”

Joana: “Isso é em alemão mas isso quer dizer alguma coisa em português.”

Luís: “É contar.”

Joana: “É contar o quê?”

Marta: “É contar em alemão.”

Joana: “Um...”

Marta: (Volta a contar em alemão)

Joana: “Isso é até sete então?”

Marta: (Abana a cabeça a dizer que sim)

Joana: “Muito bem.”

(A Yui canta uma música em japonês e é visível na expressão das crianças o interesse pelo momento. Algumas crianças tentam imitarem silêncio mexendo os lábios, outras riem-se, outras ficam realmente espantadas a olhar muito fixamente. No fim da primeira vez que a Yui canta, as crianças pedem para ela repetir, e ela canta novamente. De seguida, voltam a pedir para ela cantar.)

5ª Sessão: “Vamos jogar do dominó”

02.12.2013

Joana: “Vimos logo na primeira sessão... é uma...”

Rui: “Avestruz.”

Joana: “É uma avestruz. E então, qual é que tu achas que é a primeira letra? A-vestruz.”

Luís: “A.”

Joana: “Pelo som. É o Rui, ele também sabe. Qual é que tu achas que é a primeira letra?”

(Rui procura e mostra um cartão com a letra “A”)

Joana: “É o “a” não é? A-ves-truz. Muito bem. Então vais colar lá...”

(Após a Joana ter colocado a cola no cartão, o Rui pegou no cartão com a letra “A” virado ao contrário, ou seja, a letra estava de “pernas para o ar”. Antes de colar, o Rui vira o cartão demonstrando assim que conhece a letra)

Joana: “(A acenar com a cabeça afirmativamente e a sorrir) Muito bem Rui.”

Luís: “Depois é o “v”, depois é o “v”, eu sei pelo som (a sorrir).”

Joana: “Agora, vens tu Luís?”

Luís: “Sim.”

Joana: “A-ves-truz. Qual é a letra?”

Luís: “(A olhar para os cartões existentes) É o “v”.”

Joana: “É o “v”. E então, onde está o “v”?”

Beatriz: “É o “v” de “vento”.”

Joana: ““V” de “vento”, muito bem.”

(Luís continua à procura)

Joana: “O “v” de “vento” disse aqui a Beatriz e muito bem. Qual será o “v”?”

Luís: “(Mostra o cartão com a letra “m”) É esta!?”

Joana: “É esse o “v”? E como é que a letra fica direita, mostra-me lá.”

Luís: “(Vira o cartão) Como um três.”

Joana: “Será?”

Luís: “(Pensativo e a sorrir) Não.”

Marta: “Aquele ali é de Marta.”

Joana: “Aquele ali é de Marta”... que letra é aquela?”

Luís: “(Coloca o cartão com a letra “m” de lado, de forma a ficar parecido com um “3”) Assim é que fica “v”.”

Beatriz: “Deixa-me ver.”

Joana: “Será?”

Luís: “Assim é que é o “v”.”

Joana: “Este é de Marta, é um... “m”. É o “m” de Matilde. Então já não é um “v”.”

Luís: “Sim. (Entretanto agarra num cartão com a letra “r” e mostra).”

Joana: “Será? Rui, reconheces aquela letra? Achas que é um “v”?”

Luís: “É do nome.”

Rui: “Sim.”

Joana: “É um “v”?”

Rui: “Não.”

Raquel: “Não.”

Joana: “Então?”

Luís: “É do nome dele.”

Joana: “Então Raquel?”

Raquel: “É um “r”.”

Joana: “É um “r”, de Raquel e de Rui.”

Beatriz: “E do outro.”

Joana: “E do outro Rui.”

(Luís agarra num cartão com a letra “l”)

Joana: “E essa? Tu sabes... é um “v”?”

Luís: “Não porque esta é do meu nome.”

Joana: “Então e qual é?”

(Luís olha para o cartão)

Baltasar: “É o “l”.”

Joana: “É o “l”... mas nós estamos à procura de um...”

Luís: ““v”.”

Joana: “Então qual será o “v”?”

Luís: “(Agarra num cartão com a letra “e”) Esta? (a sussurrar?).”

Joana: “Achas que esse é um “v”?”

Baltasar: “É um “r”.”

Marta: “É de Marta aquele também.”

Joana: “Aquele também é de Marta.”

Rui: “Aquele também é meu e do outro (referindo-se ao outro Rui da sala).”

Joana: “Também é teu... exatamente. (Apontando para o cartão com a letra “e”) É a última letra não é Marta?”

Marta: “Acaba no fim.”

Joana: “(A rir-se) Acaba no fim, pois... tem que acabar no fim.”

(Luís agarra num cartão com a letra “t”)

Joana: “Conheces esta Tatiana?”

Beatriz: “De Marta, de Marta, de Marta...”

Joana: “Também tem em Marta. E na Raquel.”

Rui: “No meu não.”

Luís: “E Tatiana?”

Joana: “E Tatiana... Conheces aquela letra.”

(Tatiana abana com a cabeça a dizer que não)

Luís: ““Ta”, “t”.”

Joana: ““Ta” “t”, muito bem. É a tua primeira letra não é Tatiana? Do teu nome.”

(Tatiana abana com a cabeça afirmativamente)

Beatriz: De Tatiana.”

Joana: “De Tatiana. Então Luís? Qual será o “v”? Alguém sabe qual é o “v”?”

Raquel: “Eu (dedo no ar e já meia a levantar-se).”

Joana: “Qual é o “v” Raquel?”

(Procura nos cartões)

Luís: “(Agarra no cartão com a letra “v”) Esta.”

Joana: “Boa. Olha o Luís já descobriu. Achas que é aquela Raquel?”

Marta: “Não.”

Joana: “Não é um “v”? Como é que a letra fica direita? Mostra lá.”

(Luís roda o cartão.)

Raquel: (Tira o cartão da mão do Luís e roda-o. Mostra o “v” invertido)

Joana: “É assim o “v”?”

Beatriz: “Não, eu sei como é que é... (agarra no cartão) é assim (coloca o cartão na posição correta).”

Joana: “Concordam que é assim?”

(Rui abana a cabeça afirmativamente)

Luís: “Não.”

Beatriz: “Sim que eu já vi nas notícias.”

Joana: “Viste nas notícias?”

Luís: “É nas notícias, nas notícias das letras?”

Joana: “Não, é nas notícias, quando aparece em rodapé, aquelas...”

Susana: “Legendas.”

Joana: “Legendas da notícia que vai aparecer a seguir aparece as letras.”

Susana: “E nós na tabela também já usámos o “v”.”

Joana: “Olhem lá aqui estes “v”, como é que é? São assim ou são assim? (mostra o cartão na posição correta e depois inverte-o).”

Crianças: “São assim (indicando a posição correta).”

Susana: “Onde é que nós usámos o “v” Luís?”

Joana: “Onde é que está o “v”? Em que palavras?”

Beatriz: “(Levanta-se e aponta na tabela) Na avó.”

Joana e Susana: “Na avó.”

Luís: “No avô.”

Susana: “No avô.”

Luís: “E no navegador.”

Joana e Susana: “Navegador.”

Susana: “Não é? Então agora é a-ves-truz. Tem lá um “v” na mesma.”

Joana: “E qual será a letra que vem a seguir ao “v”? A-ves.”

Beatriz: “É um “a”.”

Joana: “É a “avastruz”?”

Luís: “Avastruz?”

Joana: “Se fosse um “a” era avestruz.”

Luís: “Avastruz? (ri-se).”

Joana: “É avestruz.”

Luís: “Não é avastruz (ri-se).”

Joana: “Um “a” já vimos que não é senão é avastruz, é...”

Joana e Susana: “A-ves-truz.”

Susana: “Ouçam o som ali do “navegador”...”

Joana e Susana: “Na-ve-gador.”

Luís: “Na-ve, Na-ve.”

Susana: “Na-ve-ga-dor. A-ves-truz.”

Beatriz: “(Levanta-se, dirige-se à tabela) Já sei... (aponta para o “a” à medida que vai falando) Este é um “a”, este é um “a”, este é um “a” e este é um “a”.”

Susana: “Muito bem.”

(...)

Susana: “Mas agora queremos descobrir qual é a letra que vem ali a seguir ao “v” ... e nós já demos uma ajudinha... Na-ve-gador.”

Joana: “Ouçam a Susana, a Susana está-vos a dizer... olhem o som que vem a seguir ao “v”, na-ve.”

Beatriz: “É um “n”.”

Joana: “É um “n”?”

Beatriz: “Eu sei qual é que é.”

Joana: “Na-ve... qual é a letra que vem a seguir?”

(...)

Joana: “A seguir ao “v”... ouçam... na-ve.”

Luís: “É de nave.”

Joana: “Sim, mas na-ve.”

Beatriz: “Eu sei qual é.”

Joana: “Qual é?”

Beatriz: “É esta... (agarra num cartão com a letra “e”).”

Joana: “E que letra é essa?”

Beatriz: “É...”

Baltasar: “É um “r”.”

Joana: “É um “r”?”

Luís: “É o “d”.”

Joana: “Quem tem esta letra no nome?”

Luís: “A Marta (Diz o nome verdadeiro da colega, que, de facto tem um “d”).”

Joana: “E que letra é esta Baltasar? (com o cartão com a letra “e” na mão).”

Baltasar: ““R”.”

Joana: “Bal, bal.”

(...)

Luís: “É um “b”, é um “b”.”

Joana: “Não.”

Susana: “Qual é o último som que a Joana faz?”

Beatriz: ““N”, “n”, “n”.”

Joana: “A primeira sílaba... bal.”

Luís: “É um “b”.”

Joana: “Isso é a primeira letra.”

Susana: “Sabes o que é sílaba Luís? Foi o que tu fizeste ali com o navegador, com os dedos...”

Joana: “Na-ve-ga-dor.”

Susana: “Óh vai lá fazer com os dedos, como tu fizeste.”

(...)

Susana: “Fizeste na-ve...”

Luís: “(Começa a considerar cada letra uma sílaba) Na-ve-ga-dor.”

Susana: “Faz lá Luís.”

Luís: “(Aponta para o “n” e o “a”) É duas letras.”

Susana: “As duas primeiras letras fazem a primeira sílaba, não é?”

Luís: “Sim.”

Susana: “Porquê?”

Luís: “Porque assim era só estas letras (aponta com o dedo, considerando que o “n” corresponderia ao “na”, o “a” ao “ve”, o “v” ao “ga” e o “e” ao “dor”) Na-ve-ga-dor.”

Joana: “Pois, e então como é que é? Na...”

Luís: “Na (aponta para a sílaba “na”), ve (aponta para a sílaba “ve”), ga (aponta para a sílaba “ga”), dor (aponta para o “do”) e depois é aqui, uma só...”

Susana: ““Dor” ... não, como é que tu disseste?”

Joana: ““Dor” é tudo. Na-ve-ga-dor (ao mesmo tempo que diz marca as sílabas com os dedos). Essa tem três.”

(...)

Joana: “A-ves.”

Luís: “Truz

Joana: “Truz.”

Luís: “Tem três.”

Tatiana: “É esta (mostra o cartão com a letra “r”).”

Joana: “E antes dessa? Tu já tinhas dito há bocado Tatiana.”

Baltasar: “Esta (mostra um cartão com a letra “t”).”

Joana: “A-ves-truz, boa!”

(...)

Joana: “Aquela letra, que letra é aquela Tatiana?”

Luís: “De Tatiana.”

Joana: “A que ele está a pôr agora, o Baltasar.”

Tatiana: “Não sei.”

Joana: “A-ves-truz. É um “t” de “Tatiana”.”

Marta: “E de Marta.”

Joana: “Também tem em Marta e também tem em Raquel. Então e agora a seguir ao “t” ... A-ves-truz.”

Luís: “Três.”

Joana: “É um “r”.”

(Rui mostra um cartão com a letra “r”)

Joana: “Exatamente Rui, muito bem.”

Rui: “E é o nome da minha letra.”

Joana: “É a letra do teu nome.”

Baltasar: “E a minha também.”

Joana: “A primeira letra do teu nome.”

(Rui cola o cartão com a letra)

Joana: “Truz... e agora? Truz... uz.”

Luís: “Mais duas.”

(Rui faz o sinal de duas com os dedos)

(Baltasar mostra um cartão com a letra “u”)

Joana: “Boa Baltasar.”

(Baltasar cola o cartão)

(...)

Joana: “A-ves-truz... zzzzz”

(Rui mostra um cartão com a letra “z”)

Joana: “Boa Rui.”

(Rui ri-se, feliz)

Luís: “(Ri-se) Como é que ele consegue?”

Susana: “Sabes que letra é essa Rui?”

Rui: “Não.”

Luís: “É do teu nome...”

Rui: “Não, não.”

Joana: “Será?”

Rui: “Não.”

Susana: “Olha, eu vou fazer o som...”

Beatriz: “Zebra, zebra, zebra (a falar alto e rápido).”

Susana e Joana: “Boa.”

Joana: “É o “z” de “zebra”.”

Susana: “Zebra.”

Joana: “Zebra.”

Beatriz: “Eu jogo o jogo do abecedário e acaba em “z”.”

Joana: “Óh Luís... rinoceronte, qual é a primeira letra?”

(...)

Joana: “Qual é o “r”?”

Beatriz: “É...”

Tatiana: “Esta (aponta para um cartão com a letra “r”).”

Joana: “Boa, a Tatiana descobriu.”

Luís: “É a Tatiana.”

Joana: “Ela não tem nenhum “r” no nome dela.”

(Tatiana cola o cartão com a letra “r”)

Susana: “E a seguir ao “r”?”

Joana: “Ri.”

(Baltasar pega num cartão com a letra “i”)

Joana: “Boa Baltasar.”

Susana: ““No” ... “no” ... “na”, “ne”, “ni”, “no”.”

Beatriz: “No”.”

Joana: “Ri-no.”

Beatriz: “É um “o”.”

Susana: “Antes do “o”?”

Joana: “Pois, antes do “o” ... eles estão a mostrar o “o” já.”

Susana: “Antes do “o” ... é um “n” de “nada”.”

Joana: ““N”, “n”.”

(Rui mostra um cartão com a letra “n”)

Joana: “Boa Rui, boa.”

Susana: “Então e qual é a seguir ao “n”? “no” ... é o...”

Beatriz: “(Com olhar fixo, a falar alto e começando imediatamente a procurar) O “o”, o “o”.”

(Crianças procuram o cartão com a letra “o”)

Susana: “O “o”, muito bem. E a seguir”

(...)

Susana: “Ri-no-ce... agora aqui vamos dar uma ajudinha porque esta letra pode-se ler “se” como “que”, esta letra pode ser um “c” de “cão” e “c” de “cesto”, por isso é que é um ri-no-ce.”

Joana: “Ri-no-ce.”

(Baltasar mostra um cartão com a letra “e”)

Joana: “(Sorri) Antes desse...”

(...)

(Entretanto já tinham encontrado o “c”)

Susana: “Então e a seguir a esta letra?”

Joana: “Ri-no-ce...”

Susana: “Ce.”

(...)

Joana: “Pensem lá... Ri-no-ce.”

Susana: “Ce.”

(O Baltasar pega e mostra um cartão com a letra “e”)

Joana: “Boa Baltasar... ele já a tinha na mão porque já sabia que era a seguir.”

Susana: “E a seguir vem outra letra que se pode ler de duas maneiras... ri-no-ce-ron... é um “r”, pode ser de “rato”, mas aqui nós... aqui não arranhámos a letra, dobrámos a língua e então dizemos ri-no-ce-ron, ron...”

(Luís imita o gesto da boca que a Susana fez no “ron”)

Susana: “Mas na verdade é um “r”.”

(Rui mostra um cartão com a letra “o”)

Joana: “Antes dessa...”

(Tatiana mostra um cartão com a letra “r”)

Joana: “Boa Tatiana.”

Beatriz: “De Bárbara.”

Susana: “De Bárbara e no Bárbara também enrolas a língua para dizer o “r” não é? Óh diz lá... Bárbara.”

Beatriz: “Bárbara.”

Susana: “Não dizes Bárbara (a carregar/ exagerar nos “r”) pois não? Dizes Bár-ba-ra.”

Joana: “O Baltasar já está ali a pôr o “o”. Ri-no-ce-ron.”

Susana: “Ron...”

(Rui mostra um cartão com a letra “n”)

Joana: “Boa Rui.”

Susana: “Ron-te... “te”. E a seguir, qual será? “Te”.”

Joana: “Ri-no-ce-ron-te ... “te”.”

(Baltasar mostra um cartão com a letra “t”)

Joana: “Boa.”

(Baltasar sorri)

Joana: “A seguir ao “t” é a última letra... ri-no-ce-ron-te.”

Susana: ““Te”.”

(...)

(Rui mostra um cartão com a letra “e”)

Joana: “Porque é que é este Rui? Explica lá... porque é que é este? Porque é que achas q é este?”

Susana: “É porque não é... ele pegou ao calhas.”

Joana: “Não sei, tu não sabes explicar.”

(...)

Marta: “Esse é de Marta.”

Joana: “Rinoceron-te. Achas que é este (cartão com a letra “e”).”

(Rui abana a cabeça a dizer que não)

Joana: “Não? Não é?”

(Pousamos o cartão com a letra “e”)

Beatriz: “É este (mostra um cartão com a letra “u”).”

Joana: “Rinocerontu?”

(Marta mostra um cartão com a letra “e”)

Joana: “É esse Marta?”

Marta: “Este é de Marta.”

(...)

Joana: “É ali a Marta, ela sabia que é Marta, rinoceronte... estava-lhe a soar, por isso é que ela estava a dizer que era Marta...”

(Marta cola o cartão com a letra “e”)

(...)

Luís: “É ilha com ilha, ela jogou bem.”

Susana: “É ilha com ilha, muito bem.”

(...)

Joana: “Como é que vais pôr essa peça Tatiana? (peça com o desenho da ilha de um lado e escrito em árabe “mundo” do outro. A peça inicial, a já jogada, tinha o desenho da ilha dos dois lados).”

Susana: “Tens que pôr imagem com imagem, não é?”

Joana: “A ilha a bater com a ilha.”

(Tatiana coloca a peça ao lado da já jogada, onde não é possível jogar)

Joana: “Será?”

Luís: “Não, eu sei como é que é.”

Rui: “Eu sei.”

Susana: “Ela também sabe.”

Joana: “Podes pôr aqui, aqui ou aqui (mostra-lhe as várias hipóteses onde pode colocar a peça). Mas é imagem com imagem, isto (aponta para o que está escrito em árabe na peça) se calhar não quer dizer ilha.”

(Tatiana coloca a peça de forma correta – imagem da ilha com imagem da ilha)

Joana: “Exatamente, boa.”

Susana: “Raquel, ou podes jogar ilha ou podes jogar o que está escrito aqui. O que será que está escrito aqui, Raquel? Queres consultar a nossa tabela? Se calhar é melhor...”

Beatriz: “Ilha.”

Susana: “Toma, queres levar a peça para consultar?”

Joana: “Pode não ser ilha Beatriz.”

Susana: “Desta vez é a Raquel. Raquel vais ver ali à tabela o que é que quer dizer essa palavra...”

(Raquel dirige-se para junto da tabela com a peça na mão)

Susana: “O que é que quer dizer Raquel? Já descobriste alguma palavra igual a essa?”

Raquel: “Mundo.”

Joana: “Diz Raquel.”

Raquel: “Mundo.”

Joana e Susana: “Mundo, muito bem.”

Susana: “Então ou vens buscar a imagem ou...”

Joana: “Essa vai para lá não é Raquel? Dá cá que eu levo. E tu escolhes uma para ti.”

Susana: “Ou podes escolher a palavra mundo em português ou em japonês.”

Luís: “Ou em árabe.”

Susana: “Porque em árabe já descobrimos.”

Joana: “Já está lá. Ou o desenho do mundo.”

Susana: “A imagem. Vá lá Raquel, queres a imagem, queres a palavra escrita em português ou a palavra escrita em japonês?”

(Raquel olha para a tabela)

Raquel: “Quero em japonês.”

Susana: “Queres em japonês?”

(Raquel acena afirmativamente com a cabeça)

Joana: “Vê como é que se escreve...”

Susana: “Então olha lá... vai lá ver como é que se escreve mundo em japonês... vê lá os caracteres, tenta memorizar alguns.”

Luís: “Os caracteres que a Yui escreveu.”

Susana: “Se necessitares de alguma peça... Já conseguiste memorizar o primeiro caracter?”

(Raquel acena afirmativamente com a cabeça)

Susana: “Como é que é? Tem assim um tracinho.”

Luís: “Eu sei.”

Susana: “Depois outro em cima e outro, não é?”

Raquel: “Sim.”

Joana: “Então vamos ver se encontramos.”

Susana: “(A espalhar melhor as peças) Eu estou-te a ajudar a pôr aí algumas.”

Luís: “Está aqui uma, é em português.”

Susana: “Vê lá, se estiveres indecisa em alguma, pegas na peça e levas...”

Joana: “E vais confirmar.”

Susana: “Para ver.”

(Raquel pensativa)

Susana: “Qual é Raquel? Estás a olhar muito para essa... queres levar essa para ver se é igual?”

(Raquel acena afirmativamente com a cabeça)

Susana: “Vai lá à tabela.”

(Raquel dirige-se para a tabela com a peça na mão)

Susana: “No japonês não é? Mundo... onde é que está escrito mundo em japonês?”

(Raquel aponta para o sítio onde está escrito mundo em japonês)

Joana: “Boa. Parece-te?”

Susana: “Tens na posição correta?”

Raquel: “Não.”

Joana: “Então põe lá... Põe lá como tu achas que é a peça.”

Susana: “Assim ou ao contrário? Experimenta a ver se bate certo com os caracteres que estão aí.”

Joana: “Vês esta e esta (apontando para as duas metades da peça visto que ambas tinham uma palavra escrita em japonês)”

Susana: “Qual é que te parece?”

Raquel: “Esta.”

Susana: “Essa de cima parece-te mundo em japonês? Então vamos lá ver qual é que tu dizes que é igual. Tu viste como? Foi assim? (põe a peça numa posição).”

Raquel: “Sim.”

Susana: “Então qual é o primeiro caracter? (referindo-se à palavra mundo) É este não é?”

Raquel: “Sim.”

Susana: “(Aponta para o primeiro caracter da palavra que está escrita na peça de dominó e para o primeiro caracter da palavra mundo, escrita na tabela) Então, qual é o primeiro caracter? É este não é? Achas que é parecido com este?”

Gonçalo: “Não.”

Beatriz: “É diferente.”

Raquel: “Não.”

Susana: “É diferente não é?”

Raquel: “Sim.”

Susana: “Sabes porquê? Porque este está ao contrário (vira a peça de dominó) Se fizermos assim este vai ser o primeiro. Achas que este caracter é igual a este? Vê lá.”

Beatriz: “É, esse é.”

Susana: “(Aponta para o primeiro caracter da peça de dominó e para o primeiro caracter da palavra escrita na tabela) É igual?”

Raquel: “Sim.”

Susana: “E o segundo? É igual a este?”

Raquel: “Não.”

Susana: “Então se calhar não é, pois não? Queres experimentar este? (a outra palavra escrita na peça de dominó) O que é que achas? Este é igual a este?”

Raquel: “Não.”

Susana: “Não achas que seja? Faz lá com o teu dedinho aqui (passar com o dedo por cima do primeiro caracter da palavra escrita na tabela).”

(Raquel faz o sugerido pela Susana, tanto na tabela como na peça de dominó)

Susana: “E depois qual é que tem mais?”

(Raquel repete o processo para os caracteres seguintes)

Susana: “Muito bem... é parecido não é? Ou achas que não? Vamos lá ver as últimas. Tem este e este (Aponta para os caracteres) Não é?”

Beatriz: “É igual.”

Susana: “Então é igual. Está aqui (na peça de dominó) escrito mundo em...”

Beatriz e Raquel: “Japonês.”

Susana: “Japonês, muito bem. Então é assim que tens que ir lá pôr... E a seguir à Raquel, Beatriz já lá foste?”

Beatriz: “Não.”

Susana: “Então és tu Beatriz... vê bem o que é que podes jogar... podes jogar ilha na outra ponta ou podes jogar esta palavra (aponta para a palavra escrita numa das peças de dominó que está na ponta) que já não é mundo, está já é outra, queres ir à tabela confirmar?”

Joana: “Ver qual é que é.”

Susana: “Ver que palavra é esta. Está em japonês ou está em árabe?”

Beatriz: “Hum... japonês.”

Joana: “Boa.”

Susana: “Japonês... então vai lá à parte da tabela do japonês e vê essa palavra tão comprida.”

(Beatriz procura)

Joana: “Qual é a palavra que te parece?”

(Betritz começa a passar o dedo por cima dos caracteres que estão na peça do dominó como a Susana anteriormente sugeriu-o à Raquel, sendo que de seguida faz o mesmo na palavra escrita na tabela, que lhe parece ser igual)

Susana: “É igual?”

Beatriz: “É.”

Joana: “Então o que é que quer dizer?”

Susana: “E o segundo carácter?”

Beatriz: “É.”

Susana: “O segundo também é? E esta...?”

Beatriz: “É, só que esta está maior... (refere que a palavra escrita na tabela está escrita com caracteres maiores).”

Susana: “Essa está maior?”

Beatriz: “Não, esta (os caracteres da peça de dominó).”

Susana: “Pois é, tem aqui outro caracter antes, não é? Então se calhar não é bem essa... Será a outra? Vamos experimentar a de baixo.”

(Beatriz coloca a peça junto à palavra escrita mais em baixo)

Susana: “Vê lá... tem esse que é igual...”

Beatriz: “Não, não é porque esta tem para ali e esta...”

Susana: “Mas foi a Yui que não escreveu muito para dentro... sabes que estas são feitas ao computador e no computador as letras ficam assim mais desenhadas.”

(Beatriz confronta o que está escrito na peça de dominó com a palavra seguinte da tabela – na coluna do japonês)

Susana: “O que é que achas?”

(Beatriz continua concentrada a confrontar)

Susana: “Corresponde a que figura na tabela? Corresponde a que imagem? Onde é que estão as imagens na tabela?”

(...)

Susana: Baltasar espera... a Beatrizvai-te ajudar, sabes porquê? Porque ela esteve tão perto daquele caracter que agora vai-te explicar o porquê... Explica lá ao Baltasar, que era ele a pôr a peça, assim explicas tu ao Baltasar.”

Beatriz: “Porque é assim, este está...”

Susana: “Mas óh Beatriz, explica ao teu colega... tu foste pôr a avó não foi? E estiveste aqui com a peça, que pelos vistos é muito parecida com esta, com estes caracteres que estão aqui (na peça de dominó) e por isso é que tu foste logo capaz de identificar o avô não foi?”

(Beatriz acena afirmativamente com a cabeça)

Susana: “Então mostra lá ao teu colega... Baltasar.”

Beatriz: “É que... eu sei... porque tem... aqui é o avô porque olha (desliza o dedo desde a imagem do avô até à palavra avô escrita em japonês).”

Susana: “Os caracteres são iguais?”

Beatriz: “São porque olha... a máquina dá bem e a caneta não.”

Susana: “A Yui a escrever é que ficou de outra forma não foi?”

Beatriz: “Pois.”

Susana: “Baltasar... então a Beatriz vai lá pôr esta peça. Baltasar, vai arranjar uma peça de avô.”

(...)

Joana: “Onde vais pôr o avô?”

(Baltasar direciona-se para a peça já jogada onde está escrito avô em japonês)

Joana: “Boa.”

(Entretanto o Baltasar vira a peça de dominó que levou e em vez de colocar a parte da imagem do avô junto à peça já jogada que dizia avô em japonês, coloca a parte da peça que tem escrito ilha em português)

Joana: “Aqui está escrito avô?”

(Baltasar fica em silêncio a pensar)

Joana: “É avô que está escrito aí? Vai confirmar se é avô... Aqui está o desenho do avô mas tu estavas a pôr as letras.”

(Baltasar dirige-se à tabela)

Joana: “Está em que língua?”

Baltasar: “Em português.”

Joana: “Em português. Então vê lá se é assim que se escreve avô.”

Baltasar: “Não, porque o “a” é aqui (na palavra “ilha” escrita na peça de dominó que tem na mão, aponta para o “i”, a primeira letra. Querendo assim dizer que na palavra “avô” a primeira letra é o “a” e não o “i”).”

Joana: “Então o que é que está aí escrito?”

(Baltasar observa a tabela e aponta para a palavra ilha)

Joana: “E o que é isso?”

Baltasar: “É uma ilha.”

Joana: “Está escrito ilha... então, o que quer dizer que se ali está escrito avô, tu só podes pôr uma parte da peça, qual é? Isto é ilha (aponta para a metade da peça que tem escrito ilha em português) e isto é avô (aponta para a outra parte da peça que tem a imagem do avô). Qual é a parte da peça que podes pôr?”

(Baltasar olha para a outra ponta do dominó e percebe que esta tem uma peça com um desenho da ilha e que aí também poderá jogar a peça que tem na mão, a parte da peça que tem escrito ilha em português)

Joana: “Ou podes pôr... estás a pensar bem Baltasar...”

(Baltasar fica pensativo e aproxima as peças)

Joana: “Põe.”

Susana: “Isso.”

Joana: “Muito bem, podias escolher essa ponta ou esta. Muito bem.”

Susana: “Luís, que peças é que podes jogar?”

(Luís procura no conjunto de peças que ainda estão por jogar)

Joana: “Luís, quais são as peças que podes jogar ali?”

Susana: “Pensa, anda cá. (Aponta para o jogo que já está feito) Nas pontas... o que é que tu tens ali na ponta? Tens o...2

Luís: “Posso jogar o avô ou...”

Susana: “O avô ou...”

Luís: “Ou as letras...”

Susana: “Mas nós já sabemos o que é que está aqui escrito, já fomos à tabela ver... é o quê? Não sabes vais consultar outra vez...”

(Luís dirige-se com a peça para junto da tabela e começa à procura)

Joana: “Isso é em que língua?”

Luís: “Japonês.”

Joana: “Japonês... então vê o que é que está aí escrito, procura. Será assim a posição? (Refere-se à posição da peça).”

(Luís continua à procura, confronta o que está escrito na peça com todas as palavras escritas em japonês na tabela)

Luís: “Não sei.”

Joana: “Então experimenta, dá a volta à peça, vê de outra forma... vê se assim já encontras.”

(Luís volta a procurar)

Luís: “É avô.”

Joana: “Avô. Então vai lá pôr a peça onde estava...”

Susana: “Então tens que jogar o quê?”

Luís: “Posso jogar o avô aqui e o avô ali (aponta para as duas pontas do jogo).”

Joana: “Pronto, então tens que procurar avô, ou a imagem ou escrito em árabe, ou em português...”

Susana: “A imagem já ali está.”

Joana: “Pois, podia era ter outra. Podes jogar...”

Luís: “E se não houver mais?”

Susana: “Tem de ter.”

Joana: “Tens de procurar.”

Susana: “Olha o que é que te falta? Temos ali a imagem do avô e avô em japonês, ainda tens avô em árabe e avô em português... o que queres jogar?”

Joana: “Em árabe ou em português?”

Luís: “Português.”

Joana: “Então vá, vê como se escreve e procura aí nas peças.”

Beatriz: “Eu já sei...”

Joana: “Beatriz mas deixa ver se o Luís... o Luís chega lá.”

(Luís agarra numa peça que tem escrito avô em português numa das metades)

Joana: “Muito bem Luís.”

Beatriz: “Também só tem três.”

(Luís dirige-se para a tabela com a peça na mão)

Joana: “Vais confirmar?”

(Confronta as duas palavras e vê que são iguais)

Joana: “Avô, muito bem, vamos colocar...”

Susana: “Olha óh Luís, vê já o que é que está na outra ponta da peça.”

Joana: “Vai confirmar, vê o que é que diz aí. Será que é avô também?”

(Baltasar dirige-se para a tabela)

Beatriz: “Não.”

Joana: “Está escrito em que língua?”

(Luís aponta para a coluna do árabe)

Joana: “Que língua é essa?”

Luís: “Árabe.”

Joana: “Árabe... vê lá se encontras o que é que isso quer dizer...”

Beatriz: “Avô, que eu sei. Avô, avô, avô.”

Luís: “(A confrontar o que está escrito na peça em árabe com a palavra avô escrita em árabe na tabela) Avô só tem uma letra.”

Susana: “Pois, então será qual?”

Joana: “Pois é.”

(Luís continua à procura)

Luís: “Avó.”

Joana e Susana: “Avó.”

Joana: “Muito bem.”

Susana: “Vai lá pôr a tua peça no avô. Beatriz, podes jogar o avô ou a avó, o que é que vais jogar?”

(Beatriz olha para a tabela)

Beatriz: “É este (agarra numa peça que numa das metades tem escrito avó em português e vai até à tabela para ter confirmar e ter a certeza).”

Susana: “Muito bem.”

Joana: “Boa.”

Susana: “São as letras em... Português. E já agora, o que é que está aqui escrito (na outra metade da peça)? Vamos lá ver...”

Tatiana: “(Apontando para a coluna do árabe) É este.”

Beatriz: “Eu sei, eu sei, eu sei, eu sei, eu sei... (entusiasmo)”

Susana: “Está em árabe.”

Joana: “Está em árabe Tatiana, boa.”

(Beatriz aponta para a palavra avô escrita em árabe)

Susana: “É o quê?”

Beatriz: “Avô.”

Joana e Susana: “Avô.”

Susana: “Vai lá jogar a avó. A Tatiana agora vai ver o avô...”

Beatriz: “Assim?”

Joana: “Não, o que é que tínhamos visto? Onde é que estava escrito avó?”

Beatriz: “A avó... está aqui.”

Joana: “Não.”

(...)

Joana: “Onde é que tínhamos visto que estava a avó... que o Luís esteve a ver...”

Susana: “Foi onde?”

Joana: “Só se pode jogar nas pontas, ou aqui ou ali. Qual foi a palavra que estiveste a ver Luís?”

Luís: “(Vai até à peça) Foi esta aqui.”

Joana: “E o que é que quer dizer?”

Luís: “Avó.”

Joana: “Então onde é que é Beatriz?”

Beatriz: “É aqui (junto à peça que o Luís colocou).”

Joana: “Boa. Avó em português e avó em árabe. E o que é que diz aqui Beatriz (na outra metade da peça que ela colocou)? Que estiveste a ver...”

Luís: “Avô.”

Beatriz: “Avô.”

Joana: “Avô.”

Susana: “Agora vai a Marta descobrir o avô.”

(...)

Joana: “Onde está a palavra avô? Queres a imagem ou em que língua?”

Susana: “Tem avô e avó.”

(...)

(Tatiana agarra numa peça que numa metade tem uma palavra escrita em árabe)

Susana: “Então vai lá confirmar.”

(Tatiana levanta-se e dirige-se à tabela)

Susana: “Onde é que está a coluna do árabe?”

(Tatiana aponta corretamente)

Susana: “É esta... e onde é que está a ilha?”

Beatriz: “Ilha, está aqui.”

Tatiana: “Está aqui.”

Susana: “Está aqui a ilha não está?”

Beatriz: “Não, não.”

Susana: “É igual?”

Tatiana: “É.”

Susana: “É? Então corresponde, vai lá pôr Tatiana.”

(Tatiana coloca a peça no jogo, sorridente e a saltitar)

(...)

Susana: “E deste lado (da peça que a Tatiana jogou) temos aqui... Luís, vai para a tabela que eu vou-te dizer as letras que tenho aqui. Tenho aqui... na coluna do português, a primeira letra é um “m”, a segunda letra é um “u”... Olha para a tabela.”

Joana: ““M”, “u”.”

Susana: “A primeira letra é um “m”.”

(Luís vai até junto da Susana para ver qual é o “m” e volta para a tabela)

Susana: “A primeira é um “m”, a segunda é um “u”... a segunda letra é o “u”.”

(Luís já com o dedo em cima da palavra mundo escrita na tabela olha para a peça que a Susana está a ver e volta a olhar para a palavra que desconfia que é)

Susana: “A terceira é um “n”.”

(Continua a olhar para a peça de forma a estabelecer comparações)

Susana: “Batoteiro (risos). A quarta é um “d” e a última é um “o”. A que imagem corresponde?”

Luís: “Mundo.”

Susana: “Ao mundo. Então Luís, o que é que nós podemos jogar aqui?”

(Luís joga uma peça que numa metade tem o desenho do mundo e na outra metade uma palavra japonesa)

Susana: “Podemos jogar o mundo.”

Susana: “Baltasar, vem cá. Agora temos aqui caracteres japoneses...”

Joana: “O que é que será que está ali escrito? Vai lá ver se descobres.”

Susana: “Termina... termina assim com estes dois (dois caracteres iguais). És capaz de memorizar e ir à tabela rápido e ver?”

(Baltasar dirige-se à tabela a correr. Luís acompanha-o. Procuram os dois)

Susana: “Os dois caracteres pareciam um ganchinho.”

Luís: “Eu estou a ajudá-lo.”

(Baltasar começa a procurar na coluna do árabe)

Susana: “Mas é na coluna do árabe ou do japonês?”

Luís: “Não estamos a ver qual é que é.”

Susana: “Estes caracteres...”

(Baltasar e Luís olham para a peça)

(Susana leva a peça até junto das duas crianças)

Susana: “Vê lá Baltasar...”

Baltasar: “É este... (apontando para o caracter em forma de “ganchinho” como a Susana tinha referido anteriormente).”

Susana: “É esse, mas tem dois desses no fim.”

Luís: “Dois desses.”

(Continuam à procura. Luís aponta corretamente)

Luís: “Esta.”

Susana: “É esse. Corresponde a que animal?”

Luís: “Javali.”

Susana: “Ao javali.”

Joana: “Javali, muito bem.”

Susana: “Então vamos procurar aqui a peça.”

Joana: “Ou a imagem ou a palavra em árabe ou em português Baltasar.”

Susana: “Exatamente.”

(Baltasar agarra numa peça que numa metade tem a imagem do javali)

Susana: “Boa.”

(Baltasar joga a peça)

Susana: “E a seguir Beatriz? Qual podes jogar? O que será isto?”

Joana: “Vai ver se descobres o que é que quer dizer isto na tabela.”

Susana: “Vai lá.”

(Beatriz agarra na peça e dirige-se para a tabela)

Joana: “Está em que língua?”

Beatriz: “Em árabe.”

Joana: “Então vamos à coluna do árabe...”

Beatriz: “É este...”

Joana: “E o que é que quer dizer? Vê lá o que é que quer dizer...”

Beatriz: “É...”

Joana: “(Desliza o dedo na linha da tabela até à imagem correspondente à palavra) O que é que quer dizer? Tu viste que era esta (palavra em árabe), é igual?”

Beatriz: “É.”

Joana: “Então e o que é que quer dizer?”

Beatriz: “Quer dizer avestruz.”

Joana: “Avestruz, muito bem.”

Susana: “Raquel, qual é a próxima peça que vamos jogar? Ai não, és tu Beatriz, desculpa.”

Joana: “Avestruz... podes pôr a imagem...”

(Beatriz vai buscar a peça que tem numa metade o desenho da avestruz e na outra uma palavra escrita em japonês)

Susana: “Muito bem. E agora Raquel? Vem cá... Apareceu-nos agora estes caracteres, o que é que quer dizer?”

(Raquel fica pensativa)

Susana: “(Dá a peça à Raquel) Vai lá ver...”

(Raquel dirige-se com a peça na mão para junto da tabela)

Joana: “Não encontras Raquel?”

(Raquel abana a cabeça a dizer que não)

Joana: “Então vira a peça, vê se assim já encontras.”

(Raquel volta a procurar)

(...)

Susana: “Raquel, levanta-te para tentares ver. São parecidos com quais? (coloca a peça junto às palavras escritas na tabela).”

Raquel: “A este (aponta para a palavra ilha escrita em japonês na tabela).”

Susana: “A esse, que corresponde a quê?”

Joana: “Corresponde a quê?”

Raquel: “A ilha.”

Joana e Susana: “À ilha.”

6ª Sessão – “De que gostámos mais?”

04.12.2013

Joana: “Lembram-se qual foi a primeira sessão que fizemos?”

Luís: “Não.”

Gonçalo: “Não.”

Rui: “A ilha das letras.”

Susana: “A ilha das letras.”

Joana: “Isso é o nome do nosso projeto não é Rui?”

Susana: “Como é que nós começámos isto tudo?”

Joana: “Lembram-se?”

Susana: “O que é que vos apresentámos logo no primeiro dia?”

Joana: “Que estávamos todos os meninos ainda, ainda não tínhamos o grupo.”

Luís: “Fomos buscar a Yui.”

Joana: “Foi aqui na biblioteca.”

Susana: “Normalmente iniciamos com quê? Com uma...”

Beatriz: “História.”

Susana: “Com uma história.”

Joana: “Com uma história, foi a primeira sessão.”

Susana: “Lembram-se que história foi essa?”

Beatriz: “Da ilha das letras.”

Susana: “Da ilha das letras. E o que é que falava essa história? Lembram-se? Quem é que se lembra?”

Luís: “Sim.”

Susana: “Luís lembraste?”

Joana: “Diz Luís.”

Luís: “Era sobre a ilha das letras.”

Susana: “Sobre a ilha das letras e mais? O que é que te lembras mais dessa história?”

Luís: “Mais nada.”

Susana: “Mais nada? Matilde lembraste da história?”

Marta: “Eu não estava aqui.”

Susana: “Não estavas cá?”

(Marta abana a cabeça a dizer que não)

Joana: “Não.”

Susana: “Raquel, o que te lembras da história da ilha das letras?”

Raquel: “Que tinha um menino...”

Susana: “Havia um menino, o que é que aconteceu a esse menino?”

Beatriz: “E a avó e o avô.”

Susana: “A avó e o avô desse menino... Mais Catarina?”

Rui: “Procurava a ilha das letras.”

Susana: “O menino andava à procura da ilha das letras não foi Rui? Ele descobriu essa ilha Catarina?”

Catarina: “Não porque ele não sabia...”

Susana: “Ele não sabia onde é que ficava essa ilha pois não?”

Catarina: “E depois foi para a sua cama e viu muitos livros...”

Beatriz: “Um mapa.”

Catarina: “E um mapa.”

Susana: “Ele foi para a cama... e o que é que lhe aconteceu na cama?”

Catarina: “Viu um montão de livros.”

Beatriz: “Um mapa.”

Catarina: “O mapa estava debaixo dos livros e ele viu...”

Joana: “Isso foi quando acordou... e quando estava a dormir? Estava a...”

(Catarina imita a cara do menino retrata na ilustração da história – cara de assustado)

Susana: “So...”

Joana: “Estava a sonhar... e foi um sonho tão...”

Catarina: “Terrível.”

Joana: “Tão terrível, tão assustador... que ele quando acordou...”

Catarina: “Ficou assustado (volta a imitar a cara de assustado retratada na ilustração da história).”

Joana: “Ficou assustado... e depois foi quando viu, em cima da cama...”

Catarina: “Muitos livros.”

Joana: “Muitos livros e um...”

Beatriz e Catarina: “Mapa.”

Joana: “Era um mapa de quê?”

Catarina: “Da ilha das letras.”

Joana: “Era um mapa da ilha das letras.”

Susana: “E ainda se lembram da última imagem do nosso livro?”

Beatriz: “Não.”

Susana: “Que aparecia assim um mun...”

Beatriz: “do.”

Susana: “E o que é que havia à volta do mundo?”

Rui: “Letras.”

Joana e Susana: “Letras.”

Susana: “E o que é que nós dissemos que havia em todos os cantos do mundo? Em todos os países do mundo?”

Luís: “(Muito rapidamente) Caracteres e letras.”

Susana: “Há caracteres e letras... todas iguais Luís?”

Luís e Baltasar: “Não.”

Susana: “Falamos todos a mesma língua?”

Beatriz e Luís: “Não.”

Susana: “Não pois não?”

Marta: “Eu falo em alemão.”

Susana: “A Marta sabe contar em alemão...”

Beatriz: “Eu sei cantar em brasileiro.”

Susana: “Tu sabes cantar em brasileiro e foi a partir daí...”

Gonçalo: “Eu e o Baltasar sabemos cantar em inglês.”

(...)

Susana: “E foi a partir daí que nós dissemos que íamos fazer o nosso trabalho com três...”

Joana e Susana: “Línguas.”

Susana: “Não foi? Três línguas diferentes. Lembram-se das nossas línguas? Era a ilha das letras em português, a ilha das letras em...”

(...)

Luís: “Árabe, japonês e português.”

Susana: “O Baltasar sabe... Baltasar diz lá. Baltasar, quais foram as três línguas? Lembraste?”

Baltasar: “Japonês, árabe, inglês...”

Susana: “Inglês?”

Joana: “Nós falámos no inglês na primeira sessão mas quais foram as línguas que nós abordámos mais, que até temos ali na nossa tabela?”

Baltasar: “Português... árabe.”

Joana: “Árabe e? Falta uma.”

Baltasar: “Japonês.”

Beatriz: “Japonês.”

Joana: “Japonês, muito bem.”

Susana: “E a partir daí, da nossa história, fizemos mais atividades... fomos então lá fora, não foi Luís?”

Luís: “Sim, buscar as letras.”

Susana: “Caçar letras e descobrimos que havia letras di...”

Luís: “Diferentes.”

Susana: “Diferentes... que eram iguais, que tinham o mesmo significado, significavam a mesma coisa ou eram diferentes?”

Marta: “Diferentes.”

Susana: “Eram diferentes na sua forma não é? Pois, nós aí ainda não conseguimos descobrir mais nada. Então eram diferentes na sua forma... e a seguir que outra atividade é que fizemos? Lembram-se? Não? Olhem para ali para cima do móvel... O que é que temos ali?”

Beatriz: “Japonês, árabe...”

Catarina: “E português.”

Joana: “Que atividade é que fizemos com aquelas caixas?”

(...)

Luís: “Metemos as letras nas ilhas certas, para a caixa.”

Susana: “Muito bem. E acertaram logo à primeira?”

Luís: “Não.”

Susana: “Não pois não? Depois o que é que aconteceu?”

Luís: “Depois tivemos que mudar as letras.”

Susana: “Tivemos que mudar as letras. O que é que nós aprendemos? Lembras-te?”

Luís: “Não.”

Susana: “Já não te lembras? Como é que nós conseguimos dividir as letras? Como é que vocês conseguiram reconhecer as letras?”

Luís: “Por ali (aponta para a tabela exposta na biblioteca, organizada com os cartões da segunda sessão) e por aqui (aponta para as os nomes das caixas que simbolizam as ilhas).”

Susana: “Por ali, por aquela tabela não foi? E por onde?”

Luís: “Por aqui (volta a apontar para a identificação/nomes das ilhas).”

Susana: “Pela identificação da caixa não foi?”

Luís: “E eu adivinhei esta e a Catarina adivinhou esta.”

Susana: “Muito bem. Então esta ilha (aponta para a ilha árabe) é o quê? Ainda te lembras?”

Luís: “Árabe, árabe.”

Susana: “Árabe. E esta (ilha japonesa)?”

Luís: “Japonês.”

Susana: “Japonês. E esta (ilha do português)?”

Luís: “Português.”

Susana: “Muito bem... e agora fecha os olhos.”

(Luís fecha os olhos e a Susana troca a ordem das caixas/ilhas)

Susana: “Podes abrir. E agora esta (ilha do árabe)?”

Luís: “Árabe.”

Susana: “E esta (ilha do português)?”

Luís: “Português.”

Susana: “E esta (ilha do japonês)?”

Luís: “Japonês.”

Susana: “Muito bem. Gonçalo, fecha os olhos.”

(Susana volta a trocar a ordem das caixas/ilhas)

Susana: “Abre. Esta (ilha do árabe)?”

Gonçalo: “Árabe.”

(Susana aponta para a ilha do português)

Gonçalo: "Português."

(Susana aponta para a ilha do japonês)

Gonçalo: "Japonês."

Joana e Susana: "Boa."

Susana: "Muito bem. Fecha os olhos Baltasar."

(Susana volta a trocar a ordem das caixas/ilhas e tira um cartão de dentro de cada uma, que coloca em cima da mesa)

Susana: "Abre os olhos Baltasar... esta letra (letra do alfabeto latino) pertence a que ilha?"

Baltasar: "Português."

Susana: "Português. Podes pôr. E esta (letra árabe)?"

Baltasar: "É árabe."

Susana: "Muito bem, árabe. E porquê? Sabes-me dizer porquê?"

Baltasar: "Porque as letras do árabe... estou a ver porque tem aqui estas (aponta para a identificação da caixa árabe)..."

Susana: "Estes pontinhos, não foi que nós falámos? Foi assim que nós reconhecemos algumas letras do árabe, não foi Beatriz? Lembraste dos pontinhos que falaste? Que até disseste que umas eram irmãs... (Volta a falar para o Beatriz) E este (aponta para o cartão que ainda está em cima da mesa com um caracter japonês)?"

Beatriz: "É japonês."

Susana: "Japonês, muito bem."

Gonçalo: "(Imediatamente) Não é nada."

Susana: "Não é?"

Joana: "Não é? Então?"

Gonçalo: "É do árabe."

Luís: "Posso ver? Posso ver? Posso ver?"

Susana: "Esta é do árabe?"

Gonçalo: "É."

Susana: “É?”

(Susana mostra o cartão ao Luís)

Luís: “Não.”

Susana: “Que achas Luís?”

Luís: “Não porque a do árabe tem assim estes “pontinhos” (aponta para a identificação da ilha do árabe) e a de japonês (vira a caixa para si) tem assim desses (aponta para a identificação da ilha do japonês, para os “tracinhos”).”

Susana: “Viste Gonçalo? Quais foram os...”

Joana: “Critérios.”

Susana: “Critérios...”

Gonçalo: “Assim é fácil porque...”

Susana: “Mas nós tivemos que achar.”

Joana: “Semelhanças e diferenças entre os caracteres e as letras.”

Susana: “Para conseguirmos identificar, exatamente, para conseguirmos identificar a que língua pertencia.”

Joana: “A que ilha pertenciam os cartões.”

Susana: “Não era? A que conclusão é que chegámos? Que no árabe tinha “pontinhos” e aqui no japonês tinha...”

Joana: “”Tracinhos”.”

Susana: “Os “tracinhos”. E para além dos tracinhos...”

Gonçalo: “Ahhh, já percebi, porque aqui (aponta para a identificação da ilha do japonês) tem estas riscas e aqui (aponta para a identificação da ilha do árabe) tem outros.”

Susana: “Exatamente... e para além desses “tracinhos” havia ainda letras em que tinham estas...”

Joana: “”Bolinhas”.”

Susana: “”Bolinhas”... não foi? Esta atividade foi muito gira não foi?”

Luís: “Foi.”

Susana: “Nós no fim depois conseguimos perceber estas diferenças todas.”

Gonçalo: “E agora vamos desenhar alguma coisa?”

Joana: “Mas ainda tivemos outra atividade não tivemos? A seguir a esta... que atividade tivemos a seguir aquela das ilhas?”

Luís: “Tivemos a Yui.”

Joana: “Tivemos cá a Yui, muito bem.”

Susana: “Que era uma menina quê?”

Luís e Baltasar: “Japonesa.”

Joana e Susana: “Japonesa.”

Susana: “E ele esteve a falar um bocadinho...”

(...)

Susana: “Mas lembram-se da atividade que nós fizemos com a Yui? Estivemos acolá naquela.”

Joana: “Tabela.”

Susana: “E estivemos a preencher... a tabela não foi? Beatriz lembraste?”

(Beatriz levantasse imediatamente e dirige-se para a tabela)

Joana: “O que é que fizemos? Como é que preenchemos aquela tabela? Começámos por fazer o quê? “

Susana: “Numa coluna tínhamos o quê?”

Luís: “O português, e noutra tínhamos árabe e noutra tínhamos.”

Susana: “Nesta coluna o que é que tínhamos (aponta para a coluna das imagens)? As...”

Luís: “As imagens.”

Susana: “As imagens da nossa história.”

(...)

Susana: “Nesta coluna tínhamos...? (aponta para a coluna das palavras em português?”

Luís: “O português, as letras do português.”

Susana: “As letras do português que todas juntas formam o quê? Uma...”

Luís: “Palavra.”

Joana: “Palavra, muito bem.”

Susana: “Muito bem. Na terceira coluna...”

Baltasar: “Árabe.”

Luís: “Tínhamos o árabe.”

Susana: “Em árabe... e o que é que nós descobrimos no árabe?”

Luís: “O árabe tinha assim esses “pontinhos”.”

Joana: “Como é que se escreve?”

Susana: “Escrevem como nós? Da esquerda para a direita?”

Luís: “Não, da direita para a esquerda.”

Susana: “Exatamente, da direita para a esquerda. E nós tentámos escrever não foi?”

Luís: “Eu escrevi bem, eu só fiz uma letra...”

Joana: “Correu muito bem.”

Susana: “Foi gira essa experiência não foi?”

Gonçalo: “Eu também, também escrevi uma...”

Susana: “Na última coluna temos então as palavras em...”

Luís: “Eu não fiz só uma letra, enganei-me...”

Beatriz: “Japonês.”

Luís: “Fiz aquela, a maior...”

Susana: “Em japonês, que foi a Yui que escreveu e depois estivemos a dizer.”

Joana: “E também estivemos a dizer as de árabe.”

Susana: “Lembram-se de alguma palavra em árabe? Que nós dissemos...”

Luís: “Não.”

Susana: “Não? Por exemplo, estou-me a lembrar de “halam”.”

Joana: “Sim, que é o mundo. A ilha que é “jazira”.”

Susana: “Jazira.”

Luís: “Jazira.”

Susana: “E do javali em japonês, que o Luís gostou muito dessa palavra, lembraste de javali em japonês?”

(Luís abana a cabeça a dizer que não)

Joana e Susana: ““Inoshishi”.”

Luís: “Shi shi (ri-se).”

Susana: “Não te lembras que tu até disseste que querias ir fazer xixi?”

Joana: “É javali em japonês.”

Susana: “Na última atividade estivemos então a fazer o...”

Luís: “Dominó.”

Joana e Susana: “O dominó.”

Susana: “Que foi muito divertido. Como é que nós fizemos este jogo, sabem explicar? Raquel... Como é que nós fizemos Raquel... Pusemos uma peça ali no meio, no chão, não foi?”

Raquel: “Sim.”

Susana: “E depois? Como é que nós conseguimos descobrir estas palavras para fazermos o jogo? Tivemos que ir ver onde?”

Raquel: “No mapa (aponta para a tabela).”

Susana: “No mapa, na tabela, não foi?”

(Raquel abana a cabeça afirmativamente)

Susana: “Tivemos que ir ver na tabela. Tivemos que ir ver na tabela o quê?”

(...)

Joana: “O que é que fomos ver à tabela? Raquel...”

Raquel: “Fomos ver as perguntas.”

Joana: “Fomos ver o quê?”

Raquel: “As perguntas, que estão ali.”

(...)

Raquel: “Ver o que estava ali escrito.”

Susana: “Ver o que estava ali escrito? Mas como é que tu fizeste? Por exemplo tinhas esta peça (mostra uma peça qualquer) do dominó e como é que nós fizemos? Vai lá mostrar...”

(Raquel dirige-se à tabela com a peça de dominó na mão)

Joana: “Como fizemos Raquel? Conta lá. Tu querias saber o que estava aqui escrito e o que estava aqui escrito não era? (Aponta para as duas palavras escritas na peça de dominó que a Raquel tem na mão) Que era para saber que peças jogar. Então como é que fazíamos? Vínhamos à nossa tabela e...”

Raquel: “Vínhamos ver.”

Joana: “Vínhamos ver. Ver o quê?”

Raquel: “Ver o que está aqui escrito.”

Joana: “O que está aí escrito. E como é que fazíamos? Este é que língua (aponta para a metade da peça que tem uma palavra em japonês)?”

(Raquel pensa)

Joana: “Que língua é esta?”

Raquel: “Português.”

Joana: “Esta é português? E esta (aponta para a outra metade da peça que tem uma palavra escrita em português)?”

Raquel: “Inglês.”

Joana: “Esta é inglês? Quais eram as línguas que nós usávamos? Português...”

Raquel: “Inglês.”

Joana: “Isto (aponta para a coluna do árabe) é inglês Raquel?”

(Raquel abana a cabeça a dizer que não)

Joana: “Português, árabe e... que veio cá a Yui.”

Raquel: “Japonês.”

Joana: “Japonês. Então e esta língua aqui (aponta para a metade da peça de dominó que tem uma palavra escrita em português), que língua é que tu achas que é? Olha lá para as letras... qual é que te parece? Quais são as letras parecidas com essas?”

Raquel: “Estas (aponta para a coluna que tem palavras escritas em português).”

Joana: “E esta é a coluna do...”

Susana: “Quem quer dar ali uma ajudinha...”

Beatriz: “Eu, eu...”

Luís: “Eu.”

Joana: “Vem cá Luís. Explica aqui como é que nós fazíamos para descobrir o que queriam dizer estas palavras (palavras da peça de dominó).”

Luís: “Fazíamos assim (coloca a metade da peça de dominó que tem a palavra escrita em japonês junto à coluna das palavras escritas em japonês)”

Joana: “Essa palavra é em que língua?”

Luís: “É japonês.”

Joana: “Japonês. Então íamos à coluna do japonês e o que é que fazíamos?”

Luís: “Procurávamos.”

Joana: “Procurávamos...”

Susana: “O correspondente, não era Luís?”

Luís: “Sim.”

Joana: “A palavra igual.”

(Enquanto vai respondendo tenta encontrar o significado da palavra)

Susana: “Encontraste?”

Luís: “Não, não está aqui.”

Joana: “Não está aí? De certeza? Tem de estar.”

Luís: “Hum...”

Joana: “Óh roda o cartão a ver...”

(Luís roda o cartão)

Joana: “Foi isso que nós fizemos... parece-te assim?”

(Luís procura)

Joana: “Não?”

Luís: “Não.”

Joana: “Será?”

(...)

Joana: “Então e esta é de que língua Luís? (aponta para a metade da peça que tem uma palavra escrita em português)”

Luís: “Português.”

Joana: “Português. Então vê lá o que é que quer dizer essa palavra.”

Luís: “Javali.”

Joana: “Javali, muito bem.”

(...)

Susana: “Então e o que é que nós hoje vamos fazer para última atividade? (Fala ao mesmo tempo que agarra nos copos das canetas).”

Luís: “Desenhos.”

Joana: “Desenhos.”

Luís: “Do que nós fizemos.”

Susana: “Da atividade que nós mais gostámos.”

Joana: “Mas se gostaste... podem fazer do que fizemos mas se gostaram de alguma em especial podem fazer o desenho dessa atividade, se gostaram de todas por igual podem fazer um desenho de todas.”

Luís: “De todas.”

Joana: “Um desenho pequenino de todas.”

Luís: “Um quadro pequenino e fazemos.”

Joana: “Um quadro... exatamente. Podes fazer um quadro pequenino.”

(Entusiasmo à procura das canetas para começar o desenho)

Susana: “Se gostaram por exemplo de alguma palavra ou de algum caracter podem fazer.”

Joana: “Podem ir lá copiar (à tabela).”

(...)

Gonçalo: “É para eu começar a fazer?”

Joana: “Sim, podem começar.”

Baltasar: “Primeiro o nome.”

Gonçalo: “Primeiro o nome.”

Anexo XIX

**Exemplo da grelha utilizada
para a análise de dados**

Sessão ____:			Data:		
	Baltasar	Beatriz	Catarina	Gonçalo	Luís
<u>Categoria</u>					
<u>Subcategoria</u>					